

Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional nas diferentes idades:

reflexões para professores e formadores

Volume II

Cláudia Hilsdorf Rocha
Edcleia Aparecida Basso
(Orgs.)



Ensinar e aprender
língua estrangeira/adicional
nas diferentes idades:
reflexões para professores e formadores
Volume II

Cláudia Hilsdorf Rocha
Edcleia Aparecida Basso
(Orgs.)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, a quem agradecemos.

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.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

R672e Rocha, Cláudia Hilsdorf; Basso, Edcleia Aparecida (orgs).

Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores - Volume 2 / Organizadoras: Cláudia Hilsdorf Rocha e Edcleia Aparecida; Prefácio de Sandra Regina Buttros Gatollin; Posfácio de Vera Lúcia Lopes Cristovão.- 1. ed.- Campinas, SP : Pontes Editores, 2021. 328 p.; il.; quadros; gráfs.;

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-222-8.

1. Educação. 2. Linguística. 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

**Ensinar e aprender
língua estrangeira/adicional
nas diferentes idades:**

reflexões para professores e formadores

Volume II

Cláudia Hilsdorf Rocha
Edcleia Aparecida Basso
(Orgs.)



Copyright © 2021 – Das organizadoras representantes dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e capa: Vinnie Graciano
Revisão: Dos autores

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 Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil 2021

Sumário

Prefácio.....7
Sandra Regina Buttros Gattolin

Apresentação.....15
Cláudia Hilsdorf Rocha & Edcleia Basso

Parte I: Práticas educativas nas diferentes idades

Bilinguismo e translinguagem na educação linguística
para crianças.....25
Cláudia Hilsdorf Rocha
Fernanda Liberali
Antonieta Megale

Criticidade e cidadania no Ensino de Língua Inglesa no
Fundamental I: um olhar transdisciplinar para a prática
da sala de aula.....59
Joana de São Pedro Inocente

A ‘Idade de Transição’ e seus desafios: estudo histórico-cultural
dos sinais de mudança nas crenças de
adolescentes aprendendo inglês.....79
Fernando Silvério de Lima

Pressupostos vygotskinianos imersos e emersos das aulas de
língua inglesa na educação básica.....121
Tatiana Aparecida da Silva Bialetski
Edcleia Aparecida Basso

A humanização pela literatura nas aulas de língua inglesa: em
busca da cidadania terrestre.....155
Maria Ivonete Rodrigues Bueno
Edcleia Aparecida Basso

Parte II: Reflexões sobre formação docente nas diferentes idades

O ensino de espanhol como língua de herança a uma aprendente da terceira idade: as competências do professor na seleção e produção de materiais didáticos.....	183
Roana Rodrigues Rafaela Silva de Souza Vera Lúcia Teixeira da Silva	
Diálogos sobre a formação de docentes para ensino de línguas adicionais para crianças.....	207
Leandra Ines Seganfredo Santos Juliana Reichert Assunção Tonelli	
Práticas com tecnologias digitais na formação inicial de docentes de língua inglesa.....	245
Juliana Freitag Schweikart	
O desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa: o que nos revela o mapeamento das dissertações e teses?.....	287
Ana Paula de Lima Samuel de Souza Neto	
Posfácio.....	311
Vera Lúcia Lopes Cristovão	
Sobre os autores.....	315

Prefácio

Em 2008, Cláudia e Edcleia publicavam o primeiro volume de *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*, oferecendo uma “importante contribuição para se compreender de que modo pesquisadores brasileiros lidam com os desafios impostos pelas mudanças sociais e o ensino-aprendizagem de línguas em contextos escolares”, como já previa Gimenez (2008, p. 6), em seu prefácio. Sobre o ensino de línguas para crianças, especificamente, acredito poder afirmar que a obra não só serviu de importante referência aos estudiosos da área como também inspirou inúmeros pesquisadores a desbravar um caminho ainda novo àquela época. Os grãos produzidos nessa seara têm sido compartilhados desde então e mostram que, apesar dos avanços, ainda há muito a fazer para manter a fertilidade do terreno. E é por isso que uma nova publicação sobre “ensinar e aprender línguas nas diferentes idades” continua sendo tão relevante nesse momento.

Não é raro e nem surpreendente ouvir queixas de alunos e professores em relação às salas de aula de línguas no Brasil. O texto de Fernando Silvério de Lima e os de Edcleia A. Basso e suas orientandas, professoras de escolas públicas, bem ilustram essa situação. Por mais que se faça, parece que as alternativas encontradas nunca são suficientes. Afinal, quais são os parâmetros para que o ensino de línguas estrangeiras, um le-

tramento reconhecidamente importante na atualidade, cumpra seu papel formativo e educacional (MONTE MÓR, 2009)?

Ao apresentar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Ministro da Educação (MEC) à época, Mendonça Filho, afirmou que a homologação daquele documento representava o início de “uma nova era na educação brasileira”, que estaria, a partir de então, alinhada “aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2017, p. 6). No que se refere à língua inglesa especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, o documento reconhece que o estudo dessa língua

pode possibilitar a todos 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. 239).

Concordo, portanto, com Rocha, Liberali e Megale, neste volume, que existe uma proposta de “educação linguística transformadora e crítica” subjacente à BNCC. Uma proposta, entretanto, que se mantém apenas no discurso oficial. Um discurso que ecoa as vozes entoadas na academia, mas que ainda se mantém muito distante da realidade de nossas salas de aula. Um discurso que agrada aos ouvidos de muitos, mas que não provoca as mudanças a tanto ansiadas. E por que não?

Tonelli e Santos, também neste volume, resgatam as palavras de Rajagopalan, em entrevista concedida a Silva, Santos e Justina (2011), sobre a ineficácia de se pensar em ações rela-

cionadas à língua “sem pensar em política linguística” e, acrescento, de se propor mudanças para a sala de aula, sem pensar em política de formação de professores. A publicação de boas diretrizes, por si só, não tem impacto sobre a práxis, se não for acompanhada de uma formação que permita aos profissionais envolvidos compreender os conceitos subjacentes à nova proposta e, mais importante, imaginar o funcionamento da sala de aula apoiada nesses mesmos conceitos.

O problema da educação linguística não é a falta de boas orientações oferecidas pelo MEC por meio de documentos diversos (BRASIL, 1998; 2006, para citar apenas alguns), mas a condição em que se colocam os professores a cada nova proposta – à deriva. Sem saber a diferença entre o que faziam e o que se espera que façam, continuam a fazer a mesma coisa. E como os resultados não mudam, que venha então um novo projeto!

Não pretendo me alongar na discussão sobre os documentos oficiais e não oficiais do MEC, mas não posso deixar de reconhecer que suas potencialidades são, muitas vezes, ofuscadas por suas fragilidades, como, por exemplo, a opção das línguas estrangeiras a serem ministradas na educação básica. As duas edições atuais da BNCC, aquela para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e aquela para o Ensino Médio, marcam um grande retrocesso em relação aos documentos anteriores ao impor a obrigatoriedade de ensino do idioma inglês, ainda que existam regiões do país onde outras línguas se fazem muito mais relevantes.

Outra fragilidade é a ausência de qualquer referência ao ensino de inglês ou outra língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta obra, que ora prefacio, dois capítulos abordam esse tema, revelando um aumento expressivo

de pesquisa e produção nesta área (TONELLI; PÁDUA, 2017). Tanaca (2017) chama atenção para a crescente oferta de línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive de escolas públicas.

O governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado de Educação, oferece dois programas que preveem o ensino de inglês desde o início do Ensino Fundamental – o Escola de Tempo Integral, presente em 226 escolas, e o Programa de Ensino Integral, presente em outras 308 escolas da rede. O primeiro oferece no contraturno atividades esportivas e culturais, incluindo aulas de inglês. No segundo, os alunos passam até nove horas e meia nas escolas, onde contam com disciplinas obrigatórias e eletivas, entre as quais está a língua inglesa.

Essa não é uma realidade exclusiva do Estado de São Paulo. Cidades de outros estados brasileiros promovem ações semelhantes, o que faz com que aumente o número de publicações que clamam por políticas educacionais e linguísticas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças.

O ensino de línguas estrangeiras para adultos, inclusive aqueles na terceira idade, que também merece atenção neste volume, surge agora como um campo igualmente profícuo para pesquisas - reflexo de uma transformação da sociedade contemporânea. Na literatura, Scopinho (2009) apresenta alguns subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira a partir de uma pesquisa que lhe permitiu identificar as necessidades específicas desse público. Interessada no tema, a autora dá continuidade ao estudo nessa área e, por meio de uma pesquisa em que buscou compreender as crenças e a motivação presentes em um contexto de terceira idade (SCOPINHO, 2013), oferece contribuições para o desenvolvimento da competência do professor. No entanto, são ainda

raras as publicações sobre o tema, assim como inexistentes as políticas públicas.

Depois de uma época em que foram protagonistas dos mais diversos estudos – nas décadas de 1980 e 1990 - adolescentes e pré-adolescentes voltam a atrair a atenção dos pesquisadores, que resgatam, também, sob um novo olhar, o papel do afeto, das emoções e da ludicidade na aprendizagem de língua estrangeira. É tímido ainda o número de publicações contemporâneas, mas, diante de tantas mudanças sociais, da presença tão intensa da tecnologia e de seu impacto na maneira de construir e produzir conhecimento, esse diálogo não pode tardar a ter início.

Todos esses três nichos, assim como a formação de professores, são abordados nesta obra, que certamente trará grande contribuição a pesquisadores e professores de línguas estrangeiras. E, enquanto o governo federal não nos brinda com as políticas linguísticas e educacionais que nos são tão caras, publicações como esta continuam a cumprir o papel de ilustrar, por meio dos relatos de experiências, o que, de verdade, define a escola como um “espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (BRASIL, 2017, p. 60).

Sandra Regina Buttros Gattolin

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC. 2017.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília:

MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: línguas estrangeiras, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: reflexões para professores e formadores*. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2008, v. 1., 256p.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; SOBRAL, A. (org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 177-189.

SCOPINHO, R. A. *Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor*. 2013. Tese [Doutorado em Linguística] – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SCOPINHO, R. A. *Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade*. 2009. Dissertação [Mestrado em Linguística] – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. ed. 08 – Estudos Linguísticos, 2011/02. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/812/566>. Acesso em: 17 maio 2021.

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global*. 2017. 255 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TONELLI, J. R. A.; PADUA, L. S. O Estado da Arte de Pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. de S.; OLIVEIRA, T. R. R. de. (org.). *Ensino e Formação de Professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, v. 1, p. 17-40.

Apresentação

Cláudia Hilsdorf Rocha & Edcleia Basso

A educação é uma prática política por natureza, como há muito vem nos dizendo Paulo Freire. A educação linguística, por sua vez, não foge a esse apelo e, em seu âmago, revela-se, também, politicamente esperançada, solidária e democratizadora (FREIRE, 2013). Nesses termos e a partir do conjunto de saberes e repertórios que (re)construímos situada e colaborativamente ao longo do processo educativo, acreditamos que ensinar e aprender língua estrangeira ou adicional, nas diferentes idades, revela-se um exercício formativo e, assim, uma prática incessante de busca, de luta e de transformação de nós mesmos e do mundo.

Ainda segundo os postulados freireanos, a prática docente exige do educador “testemunhos permanentes” (FREIRE, 2013, p. 229). Para o autor:

[...] o grande caminho da educação está muito mais no *discurso do corpo* que no *discurso da voz*. O que não significa que não se fale para se confortar, para informar e para formar. [...] a fala que contradiz o gesto não tem força... é preciso haver uma indispensável coerência entre o que se diz e o que se faz – o meu discurso não pode diferenciar-se do meu gesto. Meu discurso

tem que ser coerente com meu corpo. A maneira como meu corpo se move no mundo tem que ser coerente com o discurso que fala do movimento do mundo. (FREIRE, 2013, p. 230, ênfase no original).

Esse pensamento desperta em nós a compreensão de que o ensino de línguas deva ser vivido como prática dialógica, humanizadora e voltada à (re)construção da justiça e equidade sociais dentro e fora do espaço físico das salas de aula e das escolas. Essa prática, por sua vez, realiza-se como exercício político esperançoso e transformador, se realizado para os estudantes e, principalmente, com eles, em um movimento incessante de questionamento e (re)construção da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2004), que transforma o senso comum, em aprendizagens significativas e capazes de evidenciar sua força potencial de resistência, luta e renovação (FREIRE, 2013). O processo formativo requer de nós a capacidade de criar e recriar aquilo que chamamos de realidade, redimensionando-nos como pessoas e como coletivos.

Essa prática transformativa e libertária nos permite e nos instiga à reexistência (SOUZA, 2011), em um movimento solidário perante toda e qualquer forma de discriminação e opressão. Nesse contexto, ensinar e aprender língua estrangeira, nas diferentes fases da vida, mostra-se uma experiência que nos leva a deslocar nosso olhar para a pluralidade linguística, social, cultural e identitária, bem como a buscar formas mais equilibradas e justas de vivê-la.

Em meio a esse turbilhão de ideias e princípios, nasceu esta coletânea. Ela surge, primeiramente, como resultado de nossa busca por promover reflexões e debates que possam contribuir para a realização das práticas educativas como atos

políticos e transformadores. Ao expandir e atualizar o debate apresentado no primeiro volume (ROCHA; BASSO, 2003), republicado em 2020, esta coletânea visa a manter vivos e renovados os diálogos sobre princípios e práticas ligadas ao ensino e à aprendizagem de línguas por crianças, jovens e adultos. Assim sendo, o segundo volume da obra *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Formadores e Professores* reúne um conjunto de nove capítulos, elaborados por autores de variadas universidades e instituições de ensino. Os textos são agrupados tematicamente e subdivididos em duas partes, quais sejam: 1 – Práticas Educativas nas Diferentes Idades; e 2 – Reflexões sobre Formação Docente nas diferentes idades. Com base na articulação dessas obras, esta coletânea procura ampliar a literatura da área, respondendo a desafios pedagógicos atuais, em uma diversidade de focos e perspectivas.

Nesse horizonte, o primeiro capítulo, escrito por Cláudia Hilsdorf Rocha, Fernanda Liberali e Antonieta Megale, discute o ensino de línguas na infância, de modo articulado à educação bilíngue. As autoras apresentam importantes reflexões sobre o conceito e o contexto de educação bilíngue, problematizando esses pontos em relação ao cenário brasileiro. O artigo é finalizado com ponderações sobre os desafios do enfoque translíngue para uma educação multilíngue, sob uma perspectiva formadora e crítica.

Em seguida, ainda sob a temática do ensino para crianças, contamos com o trabalho elaborado por Joana de São Pedro Inocente. Ao discutir criticidade e cidadania no processo educativo na infância, a autora aborda o ensino de inglês a partir de um enfoque transdisciplinar. Com base na ideia de multiletramentos, propostas didáticas para o Ensino Fundamental I são apresentadas, de modo ilustrado e fundamentado, contribuindo

para ricas discussões que buscam articular teoria e prática nesse contexto educativo.

Abrindo-se ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras na educação básica, Fernando Silvério de Lima, autor do terceiro capítulo volta-se ao ensino de línguas na adolescência, envolvendo alunos do Ensino Fundamental II. O autor toma como embasamento a teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano para discorrer sobre a adolescência e suas implicações para o processo educacional em foco. O texto traz, ainda, discussões sobre as crenças no ensino de línguas, a partir da apresentação dos resultados de uma pesquisa interventiva nessa temática.

Edcleia Aparecida Basso e Tatiana Aparecida da Silva Bialetzki, autoras do quarto capítulo que compõe esta obra, se propõem a analisar alguns pressupostos vygotskianos imersos e emersos da sala de aula de LI com (pré)adolescentes de um 6º ano de uma escola pública A ludicidade, mormente por meio de jogos, é defendida como um importante elemento mediador do processo de aprendizagem de língua inglesa, propiciando interações, ajuda aos pares, estabelecimento e cumprimento de regras pelos participantes. A motivação e o interesse pelas aulas foram significativos, revelando ser a teoria analisada capaz de sustentar o ensino de uma nova língua com adolescentes no contexto público, sobretudo se informada com dados advindos deste contexto.

O quinto capítulo, elaborado por Edcleia Aparecida Basso e Maria Ivonete Rodrigues Bueno, encerra a primeira parte da coletânea. Com um enfoque interdisciplinar buscando superar dicotomias, as autoras se voltam para a disciplina Inglês no Ensino Médio e refletem sobre o processo de humanização da prática educativa, mediada pela literatura em língua inglesa.

As discussões são desenvolvidas com base nos dados obtidos durante o trabalho realizado com a leitura em inglês de uma renomada obra literária. Os resultados dessa prática são apresentados e analisados sob o viés holístico de uma educação linguística planetária, com vistas à cidadania terrestre.

Por sua vez, a segunda parte desta coletânea é aberta com o texto escrito por Roana Rodrigues, Rafaela Silva de Souza e Vera Lúcia Teixeira da Silva. Neste sexto capítulo, são trazidas reflexões sobre o ensino de espanhol na terceira idade. O foco de discussão recai nas competências docentes mobilizadas para a seleção e produção de materiais didáticos nesse contexto. As discussões acabam por revelar a importância de uma prática reflexiva por parte do professor, para que seu ensino possa revelar-se sempre mais significativo.

O sétimo capítulo é autorado por Leandra Ines Seganfredo Santos e Juliana Reichert Assunção Tonelli. Com o propósito de discutir a formação docente e os desafios enfrentados pelos professores de línguas para crianças na contemporaneidade, as autoras apresentam reflexões sobre aspectos considerados cruciais frente às escolhas de planejamento e práticas de sala de aula. Esse debate sinaliza para a relevância e urgência de desenvolvermos políticas linguísticas e educacionais no campo das línguas estrangeiras/adicionais na infância, para que a oferta de disciplinas nesse contexto seja assegurada, como também a formação docente passe a ser preocupação central.

Juliana Freitag Schweikart, no capítulo seguinte desta coletânea, discorre sobre os desafios apresentados pela presença das tecnologias digitais na formação inicial de professores de línguas. Ancorada nos princípios da Teoria da Atividade, a autora apresenta resultados de um estudo interventivo, cujo principal objetivo era a compreensão do processo de realização de

atividades mediadas pelas novas tecnologias por um grupo de professores ainda em formação. As discussões apresentadas evidenciam a complexidade do trabalho com a formação docente em sua fase inicial e de sua relação com as ferramentas tecnológicas digitais orientadas para uma educação linguística crítica, propositada e colaborativa.

O nono e último capítulo desta obra é escrito por Ana Paula de Lima e Samuel de Souza Neto e retoma o foco no ensino de línguas na infância, em sua interface com a formação docente. A preocupação central das reflexões apresentadas é o desenvolvimento profissional dos professores de inglês para crianças, ao longo do de seu processo de formação continuada. Nesse contexto, os autores apresentam um mapeamento de trabalhos desenvolvidos sob essa temática e seguem tecendo e discutindo o levantamento realizado. O debate revela como a formação dos professores de línguas para crianças tem sido investigada e divulgada em nosso país nas últimas décadas e demonstra necessidade de mais trabalhos cartográficos nessa área.

Por meio da ampla e rica gama de focos e enfoques apresentada pelos capítulos que dão forma a esta coletânea, expressamos nossa sincera gratidão a seus autores, sem os quais, esta obra não poderia revelar e discutir os desafios a que se propõe abordar. Também a partir da pluralidade, complexa e instigante, de olhares e fazeres presentes neste livro, convidamos à sua leitura.

Por fim, mas não por isso menos importante, desejamos que a experiência de leitura da coletânea por nós organizada possa ser também para o nosso leitor uma prática crítica, curiosa, ousada e singularmente encorajadora, de maneira que, assim, possamos contribuir para a potencial realização de um

ensino e de uma aprendizagem de línguas nas diferentes fases da vida que sejam libertariamente transformadores. Para tanto, ecoamos sempre e cada vez mais forte, a voz e o sonho freireanos:

[...] o meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito do outro, pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem e a outra tem de ser ele ou ela mesma. Quer dizer, o meu sonho é que nós inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje. Menos injusta, que tenha mais vergonha. Esse é o meu sonho. O meu sonho é um sonho de bondade e beleza. (FREIRE, 2013, p. 354).

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004 [1996].



Parte I:

Práticas educativas nas diferentes idades

Bilinguismo e translinguagem na educação linguística para crianças

Cláudia Hilsdorf Rocha
Fernanda Liberali
Antonieta Megale

Introdução

A educação linguística, segundo Bagno e Rangel (2005), envolve todo o complexo conjunto de fatores socioculturais pelo qual um indivíduo, desde seu nascimento, vivencia o processo de apropriação da(s) língua(s) que permitirão seu engajamento no mundo. Para os autores, esse é um processo de apropriação de uma “cultura de linguagem”, que se alonga por toda a vida de uma pessoa e que permite seu conhecimento de e sobre essa(s) língua(s) e demais sistemas semióticos (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63). Como já pontuado por Rocha e Maciel (2019), a educação linguística, nessa perspectiva, realiza-se por meio de processos institucionalizados e também cotidianos de aprendizagem e articula-se às ideologias linguísticas, as quais, por sua vez, amalgamam os saberes construídos nesse processo às crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos linguísticos e socioculturais, orientando as relações entre as pessoas, nos mais diversos âmbitos da vida.

Com base nessas ideias, neste capítulo, compreendemos o ensino, a aprendizagem e a avaliação, no campo das línguas tidas como maternas e adicionais, como práticas constitutivas de uma educação linguística que se realiza como processo político-econômico, sociocultural e ideologicamente marcado. Em tempos de disjunções e violências das mais variadas ordens, mostra-se urgente que, entre outras formas de luta e combate às desigualdades e silenciamentos opressores, promovamos o debate sobre formas potencialmente mais transformadoras e transgressivas de pensar e viver a educação linguística.

Transformações e transgressões, mais que movimentos de resistência, evidenciam-se como formas, sempre dinâmicas e muitas vezes contraditórias, de enfrentamento crítico e criativo perante visões, discursos e práticas que visam à correção, à normatização e à homogeneização de formas de ser, dizer e fazer no mundo, impondo uma relação desigual entre diferentes falares, identidades, culturas e conhecimentos. Práticas transformativas e transgressivas apresentam-se, assim, orientadas para onto-epistemologias desobedientes e abertas para movimentos de reexistência (SOUZA, 2011; MIGNOLO, 2017), ou seja, que viabilizem a (re)construção de formas outras de nos relacionarmos e de vivermos a vida nesse mundo e, portanto, de pensarmos e praticarmos a educação linguística.

Nessa perspectiva, procuramos, neste capítulo, discutir a educação linguística na infância, em contexto brasileiro, articulando debates entre os fundamentos da orientação translíngue – por compreendê-la como uma filosofia potencialmente transgressiva diante de visões monolíngues, monolíticas e monológicas de língua e cultura – e as facetas da educação bilíngue, uma vez que este tem sido um campo que tem crescido exponencialmente em nosso país.

O foco escolhido para este trabalho está também em conformidade com as discussões propostas por Miller et al. (2019), que problematizam o ensino de línguas adicionais para crianças na América Latina. Segundo os autores, a complexidade sociopolítica desse contexto não impede que iniciativas reproduzam, de modo hegemônico e unificador, a necessidade e a urgência de que políticas e práticas atendam à demanda de educação bilíngue no cenário mundial globalizado e busquem desenvolver proficiência linguística por razões estritamente instrumentais. Em seu trabalho, Miller et al. (2019) discorrem sobre alguns elementos centrais para que propostas nesse campo evidenciem políticas e processos educativos de cunho formativo, que procurem romper com discursos autoritários e que se ocupem da formação integral e cidadã sob uma ótica local. Entre esses pontos, encontra-se a necessidade da presença de visões e pedagogias que questionem dicotomias reducionistas e englobem dimensões políticas e afetivas ao abordarem o sujeito e a educação. Uma orientação crítica e questionadora frente à língua/linguagem, à aprendizagem, ao indivíduo e ao mundo mostra-se crucial para uma educação linguística na infância mais significativa, transformadora e efetiva. Além disso, os autores seguem em defesa da importância de mais debates e pesquisas no que se refere às particularidades e vantagens da educação bilíngue no contexto em questão, bem como da presença das tecnologias nos espaços escolares.

Levando em conta esses pressupostos, seguimos apresentando algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas para crianças em nosso país e, também, tecendo articulações com a educação bilíngue.

Ensino e aprendizagem de línguas para crianças: um breve olhar sobre estudos e orientações em contexto nacional

Em nosso país, é possível constatar, com base na observação do crescimento de iniciativas de implantação do ensino de línguas nas séries iniciais da Educação Básica bem como em pesquisas sobre esse campo, uma tendência crescente e alinhada a um movimento mundial, no sentido de viabilizar, tanto no contexto público como privado, propostas de educação linguística em línguas estrangeiras/adicionais para crianças (SANTOS, 2011; GIMENEZ, 2013). Nesse contexto, são também reconhecidas as inúmeras privações sofridas (ROJO, 2006) pelo campo que, nas últimas duas décadas, vem enfrentando, de modo ainda pouco efetivo, entre tantas outras questões, as lacunas nas políticas públicas (GIMENEZ, 2013); as dificuldades para delinear e oferecer cursos de formação docente, de forma mais sistemática e estratégica (SANTOS; BENEDETTI, 2009; SANTOS, 2011; LIMA, 2019); a necessidade de revisão de práticas, pedagogias e propostas curriculares (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006; 2010; 2012) diante das tecnologias emergentes e seus impactos para o processo educativo, bem como do perfil do aluno dessa faixa etária e suas mais variadas particularidades.

Em um trabalho desenvolvido em 2010, Silva, Rocha e Tonelli apresentam um interessante mapeamento da área e indicam que, apesar de estudos sobre línguas adicionais na infância em contexto nacional já evidenciarem um crescimento mais expressivo desde 2005, há urgência de serem delineadas políticas públicas que embasem um desenvolvimento mais planejado e informado de ações políticas e educativas na área. Além disso, mostra-se também premente a necessidade de serem desenvolvidas mais pesquisas nesse campo, sobre uma variedade cada vez mais ampla de temas e focos. Nessa

linha, os autores advogam em favor da ampliação do ensino de outras línguas além do inglês nesse contexto, uma vez que há visível predominância deste idioma no que se refere às iniciativas de implementação de cursos e também aos estudos realizados. Silva, Rocha e Tonelli (2010) alertam ainda para a aparente falta de articulação entre iniciativas práticas e pesquisas, apontando para a importância de ações que possam fortalecer a área, tais como: a sistematização e a divulgação mais expressiva de estudos desenvolvidos; a construção de sites (ou espaços similares) para a compilação de trabalhos; a formação de projetos interinstitucionais; a criação de fóruns de discussão; a elaboração de bancos de dados ligados à área e a elaboração de coletâneas e periódicos especificamente voltados a esse campo de conhecimento.

Conforme destacam Tonelli e Pádua (2017, p. 18), mesmo em meio a condições desfavoráveis, o ensino de línguas adicionais na infância no Brasil continua “se destacando e se tornando extremamente relevante para professores-pesquisadores da área e, devido a isso, o número de pesquisas nesse âmbito vem crescendo significativamente [...]”. Essas autoras desenvolveram um importante mapeamento quantitativo e qualitativo de estudos, abrangendo o período entre 2007 e 2016, a fim de delinear e investigar os contornos dessa área em contexto nacional. Com base nos resultados desse estudo, Tonelli e Pádua (2017) sinalizam que a crescente oferta do ensino de línguas para crianças, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental 1, demanda um aumento urgente de pesquisas, principalmente daquelas envolvendo encaminhamentos práticos, a fim de que seja possível lidar com as lacunas da área com maior propriedade.

Rocha e Liberali (2017) juntam-se aos demais pesquisadores da área de línguas adicionais na infância ao reconhece-

rem que a ausência das línguas adicionais nos currículos da Educação Infantil e do Fundamental 1 impõe ao campo sérios problemas em termos pedagógicos e de formação docente, além de ferir o direito da criança de aprender outras línguas, desde sua infância, por meio da educação formal. Nessa perspectiva, Rocha e Liberali (2017, p. 129) reiteram o potencial formativo desse ensino, como amplamente discutido em Rocha (2006), e defendem que a educação linguística na infância, conforme apresentado por Liberali (2009) e por Pretini e Liberali (2014), evidencie um significativo e singular potencial de promover a entrada da criança “na vida que se vive (MARX; ENGELS, 2007, p. 6)”, permitindo que “os aprendizes se tornem sujeitos de novas possibilidades de agir”.

Por sua vez, Rocha (2010, 2012), embasada nas teorias do círculo bakhtiniano (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004; BAKHTIN, 2003), argumenta em favor de um ensino de línguas para crianças como *formação plurilíngue*. Para a autora (ROCHA, 2010, p. 18), que toma como foco a língua inglesa nas séries iniciais do Fundamental I para discutir sua proposta, é nas “zonas de contato entre línguas, linguagens culturas e visões de mundo particulares, imerso na possibilidade de pluralidade de significados e ressignificações, que o ensino de inglês no EFL pode ganhar vida, mover-se e promover mudanças”. Nesse contexto, sob um enfoque ético, ecológico, crítico e criativo, um ensino de bases plurilíngues promove o contato e o confronto entre línguas e linguagens (ou seja, diferentes modos de expressão de sentidos), encoraja a vivência polifônica (a tensão transformadora do contato com diferentes visões, discursos e culturas) e potencializa expressões autorais transgressivas e de reexistência como o fazer transcultural / pluriestilístico / multisemiótico / diferente/ desobediente.

Para que o ensino de línguas na infância possa evidenciar, de modo mais visível e efetivo, suas bases transformativas, transdisciplinares e cidadãs, Dias (2015), São Pedro (2015), Cruz (2019), entre outros, defendem uma educação linguística para crianças sob a égide do pensamento vygotskiano e bakhtiniano. A partir de diferentes focos de estudos, essas autoras seguem em favor de um processo educativo que permita a formação integral do estudante, preparando-o para seu engajamento no mundo por meio de um agir colaborativo e socialmente responsável.

De forma análoga, acatamos o potencial da transdisciplinaridade em oferecer bases para um ensino plurilíngue e cidadão na infância, porque esse enfoque pode viabilizar o questionamento de visões reducionistas e essencialistas diante do homem, da linguagem, do mundo e da produção de conhecimento. Como salienta Moraes (2015, p. 30), “nutrida por uma visão complexa da realidade como atitude epistemológica, como princípio e como metodologia aberta de construção de conhecimento”, uma orientação transdisciplinar pode oferecer possibilidades de ruptura frente a “qualquer dogmatismo, fundamentalismo e pensamento unívoco” ao permitir a emergência de “uma pluralidade de olhares, linguagens, compreensões e percepções de realidade”. Por decorrência, esse olhar transdisciplinar pode “se constituir como fio condutor de uma nova proposta de educação integral, capaz de oferecer respostas aos desafios éticos, políticos, socioculturais tão urgentes e necessários ao mundo em que vivemos” (MORAES, 2015, p. 31).

Como argumenta São Pedro (2015), é importante que uma educação linguística de bases transdisciplinares e transformativas na infância procure sensibilizar a criança perante os dramas humanos e a auxilie a redimensionar nossa existência no mundo pelo olhar integrativo. Como afirma Moraes (2015,

p. 30), é urgente que pratiquemos uma educação (linguística) como atividade “ética da e para a vida”, a fim de que possamos “resgatar o espírito de solidariedade, de respeito, de gratidão e de reverência pela vida e por todos aqueles seres que compartilham nosso destino comum”.

A cidadania, por esse prisma, pode ser concebida como uma forma de vida e luta (LIBERALI, 2010) que nos permite pensar em formas de existir, resistir e re-existir no mundo de modo mais equânime, pacífico e interessado na construção do bem comum. Nesse viés, Rocha (2018) busca apoio no pensamento de Charlot (2013) para indicar a importância de um distanciamento da visão adultocêntrica que parece imperar no campo de línguas na infância e que, portanto, (re)produz posicionamentos estereotipados e essencialistas, permitindo a manutenção de assimetrias e o silenciamento das vozes e repertórios da criança. Sob um enfoque da sociologia da infância, como defendido por Charlot (2013), é possível passarmos a perceber a criança de forma menos reducionista, reconhecendo-a como capaz de ter voz e pensamento próprios, além de possuir modos singulares de expressar seus sentimentos e (re)construir conhecimentos. Ao pensarmos a infância como um processo (formativo-educativo) de *construção cultural* e ideológica, como argumenta Quinteiro (2002), passa a ser vital, no campo do ensino, aprendizagem e avaliação em línguas adicionais na infância, investir em ações e pesquisas que explorem e busquem uma compreensão mais aprofundada acerca dos saberes e repertórios trazidos pelos estudantes, bem como sobre como aprendem, sobre o que sentem e pensam, como se relacionam com as pessoas e com o mundo, enfim, como existem e (re)constroem espaços de socialização e aprendizagem (ROCHA, 2018).

Nessa linha de pensamento, a formação plurilíngue, na infância, implica, ainda, o reconhecimento que, desde mui-

to pequenas, as crianças já sejam capazes de pensar criticamente e também de (re)produzir discursos autoritários (EVANS, 2005). Assim sendo, muitos autores defendem a necessidade do desenvolvimento do letramento crítico (VAZQUEZ, 2015; WINNOGRAD, 2015; ROCHA, 2010, 2012, 2018; entre tantos outros), a fim de que esse ensino, também nos anos iniciais de escolarização, possa evidenciar-se potencialmente desestabilizador e transformador. Como bem resume Winnograd (2015, s/p),

a relação entre poder e linguagem é central para o letramento crítico, ou seja, a linguagem pode ser usada para a dominação e a linguagem pode também levar ao empoderamento e à equidade. Os alunos engajam-se em letramento crítico quando produzem textos (escritos, orais, artísticos, digitais, etc.), a fim de romper com relações de desigualdade e, de modo contrário, promover relações mais equânimes em suas escolas, comunidades e no mundo.¹

Nesse contexto, Rocha (2018) segue em favor de uma educação linguística transformadora e crítica na infância, que possibilite à criança expandir seu olhar e desnaturalizar as mais diversas formas de pensamento hegemônico e opressor que possam vir a impor sofrimento às pessoas no mundo de hoje, causando desigualdades e violência. Nesse mesmo viés, Rocha e Liberali (2017) defendem a ruptura com o pensamento monolíngue, com o propósito de fortalecer políticas, práticas e pedagogias que mobilizem um olhar menos redutor, monolítico e autoritário frente ao processo de produzir sentidos e conhecimentos, dentro e fora das escolas.

1 Todas as traduções contidas neste capítulo são de responsabilidade dos autores.

Ao convergir com as ideias de Rocha e Liberali (2017), Rocha (2018, p. 143-144) defende a ruptura com um enfoque monolíngue, uma vez que:

Nesses tempos de crise e de incertezas, no âmbito da educação linguística crítica e no campo do ensino e aprendizagem de língua inglesa, parece haver a necessidade urgente de revisão de conceitos reducionistas frente à realidade, ao sujeito, à linguagem, à sociedade e à educação, entre outros. Carecem nessa linha ser repensados, conseqüentemente, princípios, discursos e práticas geralmente adjetivados monolíngues ou monoglóssicas, em contraposição a abordagens translíngues. Práticas orientadas pelo pensamento monolíngue tendem a unificar, homogeneizar e desconsiderar o caráter complexo e ideológico das relações humanas, da produção de sentidos e da construção de conhecimentos, reproduzindo preconceitos e desigualdades. (ROCHA, 2018, p. 143-144).

A orientação translíngue (GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2013; 2017; ROCHA, 2019; ROCHA; MACIEL, 2015; ROCHA; TANZI-NETO, 2020) mostra-se interessante por confrontar, por exemplo, a ideia de língua como um sistema autônomo e autossuficiente de signos e símbolos, a ideia de purismo linguístico e a noção de falante nativo, tornando mais evidente o caráter ideológico, multissemiótico e multisensorial dos processos de produção de sentidos e conhecimentos. Ao categorizarem de modo estanque as línguas, as ideologias monolíngues impõem e estabilizam a hegemonia de certas línguas, linguagens, culturas e (formas de construção de) conhecimentos sobre outras, levando ao silenciamento opressor

de certos falares e fazeres (ROCHA; LIBERALI, 2017; ROCHA, 2018).

Nesse sentido, mostra-se relevante intensificarmos os debates e pesquisas sobre movimentos didático-pedagógicos que possam refletir um modo mais dinâmico, complexo e transgressivo de pensar as línguas/linguagens (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017) no campo da educação linguística na infância.

Revela-se igualmente relevante o debate acerca de formas de entendimento do bilinguismo e de educação bilíngue nessa ótica, a fim de compreendermos com mais profundidade como esse campo, em crescente expansão, tem sido vivenciado e construído. Sabemos que as especificidades dos diversos contextos em que se realiza a educação bilíngue no Brasil são variadas e que a complexidade desta área mostra-se, portanto, reconhecidamente ampla (MEGALE, 2019), diferenciando-a muitas vezes do campo do ensino-aprendizagem de línguas na infância em escolas regulares da Educação Básica. No entanto, parece-nos importante discutir esse cenário e suas adversidades quando discutimos o ensino regular de línguas nos anos iniciais de escolarização, porque o teor das políticas linguísticas e educacionais em ambos os campos muitas vezes afetam-se mutuamente. Assim sendo, seguimos tecendo discussões a esse respeito.

Educação bilíngue: conceito e contexto

A definição do conceito de educação bilíngue é complexa e pode variar em diferentes contextos porque depende de uma série de aspectos como a comunidade em que se insere, os interesses dos agentes envolvidos, o status econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamenta-

ção para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno, entre outros. Além disso, Mello (2010) esclarece que há na literatura uma vasta gama de termos e tipologias que muitas vezes são coincidentes e, outras tantas, conflitantes. Isso pode ocorrer porque a concepção de língua(gem) adotada por diferentes pesquisadores pode ser diversa, assim como o foco de estudo dentro do amplo escopo de pesquisa derivada da temática.

Para delimitarmos nosso entendimento sobre o conceito de educação bilíngue, nos apoiaremos, inicialmente, em Hamers e Blanc (2000, p. 189) que descrevem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. É importante ressaltar que sob essa perspectiva não se compreende como educação bilíngue programas nos quais a língua adicional é ensinada como matéria e não é utilizada para fins acadêmicos, ou seja, para construção de conhecimentos em áreas diversas.

Em seu escopo linguístico, defendemos a ideia de que a educação bilíngue deve ser compreendida a partir “do 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. 05).

Somando-se a isso, consideramos também que no cerne da educação bilíngue está a promoção de saberes que remetem a sensibilização intercultural, ou seja, uma educação que tem como objetivo romper com uma visão essencialista de cultura e que, de outra feita, a concebe “em contínuo processo de

elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAUI, 2008, p. 22). Nessa perspectiva, compreendemos as relações sociais como construídas histórica e discursivamente, permeadas por questões relativas ao poder e hierarquizadas, marcadas pela discriminação e por deslegitimar certos grupos, línguas e modos de falar específicos. Desse modo, a educação bilíngue deve ter também como um de seus objetivos centrais a promoção de diálogos entre conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e, por vezes, conflitantes. Compreendemos, portanto, que para além da promoção do bilinguismo e de saberes diversos construídos por meio das línguas de instrução, a educação bilíngue tem como propósito “a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas” (MAHER, 2007, p.12).

De um modo geral, podemos observar que a educação bilíngue no Brasil ainda está organizada em duas grandes esferas: educação bilíngue para alunos oriundos das classes dominantes e educação bilíngue para alunos de grupos minoritários. Quando se discute educação bilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários, vale lembrar que esses alunos, frequentemente, vêm de comunidades, muitas vezes, socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas e dos surdos no Brasil. Por educação bilíngue voltada para alunos do grupo dominante entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista, visando ao aprendizado de uma língua de prestígio, ao conhecimento de outras culturas e à habilitação para completar os estudos no exterior.

É interessante perceber que, no Brasil, devido principalmente ao trabalho dos meios de comunicação, há, no senso comum, a ideia de que a escola bilíngue é aquela na qual existem,

para além das aulas de português, aulas também em inglês. Há, nessa colocação, duas questões importantes: (i) o apagamento de todas as demais línguas que circulam no território nacional e (ii) a urgência de uma regulamentação adequada para o funcionamento dessas escolas, como parte de uma ampla política para a educação bi/multilíngue em muitos contextos.

Em relação ao apagamento das línguas que circulam no Brasil, Cavalcanti (1999) explica que existe fortemente enraizado em nosso país o mito do monolinguismo. Esse mito está na base do apagamento da existência das minorias linguísticas do país que, compostas por membros de nações indígenas, de comunidades surdas e de imigrantes representam uma parcela considerável da população brasileira.

Em decorrência da circulação de cerca de 222 línguas no Brasil, além do português (MAHER, 2013), assistimos ao estabelecimento de propostas de educação bilíngue que as contemplam (MEGALE, 2017):

- Educação Bilíngue Indígena: inicialmente respaldada, segundo Grupioni (2001), pela Constituição Brasileira de 1998 e, subsequentemente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), esse modelo permitiu aos povos indígenas desenvolverem projetos educacionais bilíngues que valorizam suas línguas, culturas e identidades, ao mesmo tempo que os instrumentalizam para sua inserção na sociedade não indígena brasileira.
- Educação Bilíngue para Surdo: assegurada pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, esse modelo educativo parte do princípio de que os sujeitos surdos precisam ter a possibilidade de optar por uma educação na qual a instrução, em sala de aula, ocorra por

meio da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e a Língua Portuguesa ensinada como segunda língua (SILVA; FAVORITO, 2009).

- Educação Bilíngue em Contextos de Imigração: correspondem aos projetos de educação bilíngue implementados em diferentes comunidades de imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, entre outras. Neles, a língua da comunidade e o português correspondem às línguas de instrução.
- Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira: em 2005, foi criado, por iniciativa bilateral Brasil e Argentina, o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), hoje, rebatizado como Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo principal de promover o intercâmbio cultural e linguístico entre professores e alunos dos países do Mercosul. Há um conjunto de iniciativas mais recentes, promovidas pelo projeto Observatório da Educação de Fronteira (OBEDF) (MORELLO; MARTINS, 2014), que vem, com o assessoramento do IPOL, sendo postas em práticas de modo a fomentar projetos educativos bilíngues nas redes públicas de ensino localizadas no lado brasileiro de cidades-gêmeas em regiões fronteiriças do país (Brasil/Argentina; Brasil/Uruguai; Brasil/Bolívia; Brasil/Paraguai; Brasil/Guiana Inglesa; Brasil/Guiana Francesa).

Juntamente com essas propostas, assistimos ao grande crescimento das escolas bilíngues de línguas de prestígio, em especial as escolas bilíngues cujas línguas de instrução são, principalmente, o português e o inglês. Esse fenômeno é bastante notificado e explorado pelos meios de comunicação, o que faz, como já mencionado acima, com que esta modalidade de

educação bilíngue seja, no senso comum, considerada, como “a educação bilíngue do Brasil”.

Em relação à necessidade de uma regulamentação clara para o funcionamento dessas escolas, é importante ressaltarmos que Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue tramitaram junto à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sendo aprovadas no ano de 2020. O referido documento oferece parâmetros reguladores para a constituição e funcionamento de escolas bilíngues no Brasil e tem sido alvo de debates pelos profissionais da área em todo o país. Embora não seja o foco da discussão proposta neste capítulo, é importante ressaltar que, embora essas diretrizes possam ser consideradas um avanço em termos de políticas públicas para a área, o documento tem recebido fortes críticas pelo teor ainda marcadamente reducionista em termos de concepção de língua/linguagem, bem como pelo enfoque demasiadamente essencialista e centralizador frente à cultura e à diversidade. Por decorrência, é preciso manter o debate ativo, como também um olhar atento para os desdobramentos e impactos dessas regulamentações para a educação linguística em nosso país.

Previamente à aprovação das referidas Diretrizes, muitos estados da federação implantaram seus marcos reguladores para a área. Por exemplo, os estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul lançaram, em 2013, 2016 e 2019, respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta da Educação Bilíngue dentro de seus estados em escolas de Educação Básica. Embora a existência desses documentos tenha se configurado como um avanço no cenário educacional brasileiro, é importante ressaltar as incongruências e contradições presentes nos documentos (MEGALE, 2018).

Observamos nesses documentos uma inconstância no que se refere ao uso das línguas nessas instituições e informações difusas sobre o funcionamento dessas escolas. Assim, o crescimento dessas instituições, mesmo nos estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, continua a suscitar a discussão sobre qual é o papel do inglês dentro da escola: o inglês, mesmo que com maior carga horária é ensinado apenas como matéria ou é também utilizado como língua de instrução?

Frente a esse cenário, as escolas que se denominam bilíngues diferem entre si de modo bastante perceptível. Dentre as propostas existentes e, por nós, constatadas, destacam-se:

- Escolas bilíngues que possuem um currículo no qual o português e o inglês estão integrados. Nessas escolas, há um único currículo e, a partir dele, são feitas escolhas no que se refere a quais componentes curriculares serão ministrados em inglês ou em português. No geral, essa proposta está inserida em escolas que desde a sua origem têm como objetivo o ensino bilíngue.
- Escolas bilíngues que possuem um currículo adicional. Nelas, há a incorporação de um currículo, que, de modo geral, é fornecido por algum sistema de ensino ou via terceirização, por meio de alguma instituição que visa à implementação de programas bilíngues em escolas regulares. Esses programas ou sistemas geralmente estão baseados na abordagem CLIL - *Content Language Integrated Learning*. O diferencial fundamental dessa abordagem é evidenciado pelo destaque na integração do ensino de língua e conteúdo concomitantemente, como definido por Coyle et al. (2010):

Aprendizado integrado de Conteúdo e Língua (CLIL) é uma abordagem educacional com duplo enfoque no qual a língua adicional é utilizada para aprender e ensinar tanto o conteúdo como a língua. (COYLE et al., 2010, p. 01).

- Escolas bilíngues que possuem um currículo optativo. Essas escolas oferecem um período extra no qual os alunos, que assim optarem, podem ter uma complementação em seus estudos de língua inglesa, seja por meio de projetos desenvolvidos em inglês ou aulas baseadas na abordagem CLIL. Essas propostas podem ser tanto elaboradas pela própria escola ou também podem ser contratadas via terceirização.

Uma vez desenhado o cenário da educação bilíngue no Brasil, mesmo que ainda de modo breve, discutiremos a seguir sobre os tipos de educação bilíngue e suas modalidades organizativas.

Tipos e modelos de educação bilíngue

Os modelos educacionais podem ser calcados em uma visão de língua(gem) monoglóssica ou em uma visão heteroglóssica.

Os modelos educacionais, calcados em um enfoque monoglóssico, partem da hipótese de que o monolinguismo é a norma (FLORES; BEARDSMORE, 2015). García (2009) explica que esses modelos de educação bilíngue responderam principalmente ao formato pelo qual o bilinguismo era entendido na sociedade no século XX. Desse modo, a diglossia tem sido o construto teórico para sua operacionalização.

Dessa visão de língua(gem) derivam os modelos aditivos e subtrativos. O objetivo de modelos educacionais aditivos é a produção de alunos bilíngues balanceados, ou seja, alunos que desenvolvem competências linguísticas equivalentes nas duas línguas. De acordo com García (2009), esses modelos baseiam-se na ideia de que o sujeito bilíngue é um duplo monolíngue que possui controle de duas línguas separadas e distintas. Além disso, esses modelos “insistem na separação completa das línguas durante a instrução” (WRIGHT; BOUN; GARCÍA, 2015, p. 7), desconsiderando que as práticas linguísticas de sujeitos bilíngues são fluídas e não compartimentalizadas.

Os modelos educacionais subtrativos, por sua vez, têm como objetivo garantir que crianças de grupos minoritários assimilem a língua dominante. Esses programas têm como objetivo o monolingüismo. As línguas minoritárias não são, portanto, valorizadas ou desenvolvidas nesses contextos (GARCÍA, 2009) e, na maioria das vezes, são vistas apenas como um meio de facilitar o processo de escolarização inicial do aluno.

A partir de uma visão de língua(gem) heteroglósica, García (2009) propõe a educação bilíngue recursiva e a educação bilíngue dinâmica. Nelas, o bilingüismo é entendido como norma e sua estrutura reconhece “as fluidas práticas linguísticas dos multilíngues em toda sua complexidade”, que são nomeadas como práticas translíngues (GARCÍA, 2009; CARAGARAJAH, 2013; BUSCH, 2012; 2015; GARCÍA; WEI, 2014; dentre outros).

Os programas recursivos são focalizados no resgate de línguas ancestrais e os dinâmicos são programas nos quais há o desenvolvimento de uma língua adicional à língua da comunidade de origem. O desenvolvimento da língua adicional parte do princípio de que “o uso de línguas no século XXI requer ha-

bilidades diferenciadas” e é múltiplo, uma vez que “os cidadãos cruzam fronteiras físicas ou virtuais” (GARCÍA, 2009, p. 54).

No Brasil, Liberali e Megale (2016) apontam que a maioria das escolas em seu estudo estão calcadas em uma visão monoglossica de língua(gem). Nelas, é possível observar a compartimentalização das línguas separadas rigidamente por horários, salas, professoras ou disciplinas.

Frente à realidade das escolas bilíngues no Brasil, entendemos que, conforme apontam Rocha e Maciel (2015), as teorizações articuladas à ideia de práticas translíngues podem colaborar com as discussões existentes no campo da educação bilíngue e do ensino de língua adicional, uma vez que seus princípios não estão delineados a partir de uma orientação monolítica e monolíngue. Essa perspectiva nos convida “a revisitar noções como negociação, estratégias, língua-padrão e comunicação, a partir de um olhar marcado pela complexidade, mobilidade e descentralização” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 424). Também rompe com discursos mais centralizadores e resistentes à diversidade, uma vez que a combinação de recursos linguísticos e semióticos é vista na perspectiva translíngue como prática legítima de uso da linguagem.

Nesse sentido, podemos assumir que os termos bilíngues e bilinguismo são tidos como “artifício cultural e discursivo” que apontam para um recorte específico dos recursos linguísticos que compõem o repertório do sujeito, em torno de “dois pontos arbitrários que não representam instâncias verdadeiramente apartadas e autônomas, uma vez que integram um sistema complexo de dimensões múltiplas” (CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2019, p. 33).

Na interseção entre os campos de uma educação bilíngue em um enfoque mais ampliado e plural e de uma educação ci-

dadã em línguas adicionais na infância, seguimos caracterizando e discutindo esse processo educacional, realizado em seus mais diversos contextos, em termos de seu potencial plurilíngue e transgressivo.

Práticas translíngues: tecendo outras considerações

Em oposição às divisões clássicas de “primeira língua”, “segunda língua”, “semilinguismo”, “língua materna”, “linguagem do patrimônio” e outras suposições, o conceito de repertório parece contribuir para entender os processos que se realizam quando os sujeitos estão em interação na produção de significados compartilhados. Para ter mobilidade nesses contextos, os sujeitos lançam mão de diferentes recursos multimodais para agir e ser com o outro. Segundo García (2009), essas possibilidades podem ser entendidas como constituintes de práticas translíngues cujo foco está justamente na emergência dinâmica de sujeitos bilíngues. A autora alerta para o fato de que essas práticas estão relacionadas aos recursos que os usuários utilizam para maximizar sua compreensão e seu alcance – sua mobilidade.

Como apontam Blackledge e Creese (2017), a mobilidade demanda atenção aos recursos multissemióticos usados pelos sujeitos nos tempos e espaços, histórias e lugares que ocupam. Esses recursos, disponíveis em momentos particulares e em espaços particulares, constituem os repertórios que integram ações verbais e não verbais. Os sujeitos se desenvolvem em direta relação com as trajetórias temporais e espaciais vividas e a linguagem é vista como em movimento em vários quadros espaço-temporais de interações várias. Conforme refletem os autores, a linguagem passa a ser considerada como um com-

plexo de recursos móveis os quais são moldados e desenvolvidos devido à mobilidade das pessoas que se deslocam de um canto para outro, como também para a mobilidade, que permite às pessoas se movimentarem (BLACKLEDGE; CREESE, 2017).

Como já pontuado, partindo dessa visão de mobilidade e em acordo com Canagarajah (2013), as práticas translíngues podem ser compreendidas a partir dos recursos que transcendem as línguas individuais e envolvem diversos recursos semi-óticos que os usuários utilizam para significar. Similarmente, Li Wei (2011) aponta a natureza transformadora dessas práticas que criam um espaço social com diferentes dimensões da história pessoal, experiência e ambiente em que os sujeitos se encontram. Como discutido por Liberali et al (2015), a experiência com práticas translíngues oferece espaço para que os sujeitos expandam suas agências e ampliem seus repertórios de modo estratégico, permitindo que o exercício da cidadania seja vivenciado na perspectiva transformativa da justiça social (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017).

Encaminhamentos preliminares para uma educação plurilíngue na infância, na ótica da translíngua

Na linha de pensamento até o momento descrita, pensar um currículo considerando o desenvolvimento de recursos para o desenvolvimento da mobilidade dos sujeitos para ações várias se torna central. Assim sendo, podemos nos amparar na proposta de Sánchez, García e Solorza (2017) para refletirmos sobre os benefícios em potencial de uma educação plurilíngue na infância sob a ótica da translíngua.

Para Sánchez, García e Solorza (2017, p. 6-7), ao se tornarem parte da preocupação das escolas, as práticas translíngues:

- fornecerão oportunidades para os alunos usarem todas as características de seu repertório de maneiras estratégicas para aprofundar seus entendimentos e aprimorar seus desempenhos linguísticos e acadêmicos;
- proporcionarão aos professores uma estrutura que lhes permita fazer com total visibilidade o que eles costumam fazer a portas fechadas;
- permitirão aos professores que legitimamente ofereçam condições para que seus alunos usem suas capacidades/*affordances* translingües na participação efetiva na instrução e ação em sala de aula, independentemente de suas possibilidades linguísticas e habilidades de aprendizado;
- garantirão a inclusão de todos os alunos em uma comunidade, não apenas daqueles com o tipo desejado de perfil linguístico ou de aprendizagem, os quais são muitas vezes os únicos selecionados para tais programas.

Semelhantermente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.14) apresenta a proposição de uma educação que tem como pressuposto:

- compreender a complexidade e a não linearidade do desenvolvimento;
- romper com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva;
- assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto;
- promover acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno dos estudantes, nas suas singularidades e diversidades;

- desenvolver a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva;
- promover aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea;
- superar a fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento;
- estimular a aplicação na vida real, o contexto para dar sentido ao que se aprende e atuação do estudante.

Os pressupostos apresentados evidenciam-se como potencialmente capazes de mobilizar espaços translíngues críticos e criativos, nas salas de aula, quando reconstruídos sob lentes locais. Nesse viés, apresentam-se igualmente capazes de sustentar uma educação linguística na infância de cunho plurilíngue e cidadão (ROCHA, 2010; 2012). Reiteramos ser essa uma orientação interessante para o ensino, aprendizagem e a avaliação em línguas adicionais para crianças de modo amplo. Como defendem Yip e García (2018, p. 171-172):

[...] as translinguagens ultrapassam as tipologias de salas de aula, professores, ou até de estudantes. Nós estamos acostumados a categorizar as salas de aula como monolíngues ou bilíngues. As translinguagens interrompem essas realidades estruturais promovendo um contexto multilíngue em todas as configurações educacionais. Também estamos acostumados chamar professores bilíngues ou monolíngues. As translinguagens são uma abordagem educacional que pode ser utilizada por todos os professores. Tudo o que é necessário é um pouco de maior tomada de risco e uma posição como co-aprendiz. Muito pode ser aprendido com es-

tudantes que se tornaram minorias através da linguagem.

Com o propósito de oferecer bases para recontextualizações didático-pedagógicas desses referenciais, García, Johnson e Seltzer (2017) enfatizam que as salas de aula translíngues possam ser vistas como uma *corriente*, para lembrarmos da dinamicidade e fluidez das correntes dos rios. Essa metáfora nos ajuda a compreender que, assim como o rio tem suas margens, o processo educativo translíngue é também estrategicamente planejado. Contudo, esse planejamento não é fixo e deve seguir com a corrente, ou seja, ser maleável o suficiente para mudar e se readaptar quantas vezes forem necessárias.

Nesse contexto, García, Johnson e Seltzer (2017) prosseguem em suas teorizações, a fim de apresentar as duas dimensões constitutivas das salas de aula translíngues, quais sejam as performances dos alunos e as pedagogias de translinguagens docentes. É importante lembrar que essas dimensões encontram-se sempre em interação dinâmica, afetando-se mutuamente.

Segundo as autoras, as performances discentes envolvem: a) uma performance linguística geral, relativa a todos os recursos (móveis) que compõem o repertório do aluno, e que permitem que ele produza sentidos de modo situado, histórica e biograficamente orientado; e b) uma performance linguística específica - ligada aos recursos mobilizados em um só idioma nomeado ou a línguas e padrões convencionais e institucionalizados. O desenvolvimento dos estudantes advém da relação, sempre em movimento e em progresso, entre essas duas instâncias.

García, Johnson e Seltzer (2017) identificam, ainda, as três instâncias de uma pedagogia realizada pelas translinguagens:

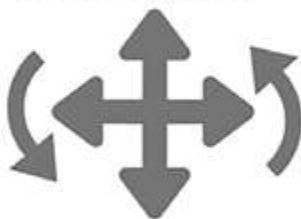
1) a postura e a visão do professor; 2) o design de ensino-aprendizagem e de avaliação; 3) as adaptações ou alternâncias (de percursos). De modo situado e socioculturalmente orientado, as crenças e ideologias dos docentes irão sempre afetar o processo de ensino e por essa razão devem ser foco de atenção e constante revisão. Por sua vez, o desenho/projeto/design desse processo deve ser aberto e passível de reformulações, para viabilizar a validação e expansão do repertório dos estudantes. Por fim, as alternâncias dizem respeito aos momentos de mudança estratégica, para que todo o processo educativo e avaliatório possa manter-se orientado pela ideia de *performance linguística situada*. A Figura 1 ilustra a proposta descrita, segundo o pensamento das citadas autoras.

FIGURA 1: PANORAMA DA SALA DE AULA TRANSLÍNGUE

DUAS DIMENSÕES DA SALA DE AULA TRANSLÍNGUE

PERFORMANCE TRANSLÍNGUE DO ALUNO

- DESEMPENHO LINGÜÍSTICO GERAL
- DESEMPENHO LINGÜÍSTICO ESPECÍFICO
- PROGRESSÕES TRANSLÍNGUES DINÂMICAS



PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE DO(A) PROFESSOR(A)

- VISÕES
- DESIGN
- ALTERNÂNCIA

Fonte: Adaptação de García, Johnson e Seltzer (2017, p. 25) (versão original em língua inglesa)

Por fim, é importante também lembrar que uma educação potencialmente mais justa e equânime somente se realiza de modo situado e vinculado a políticas públicas que visem a garantir o direito à educação de qualidade e socialmente referenciada a todos e todas, bem como à existência digna das pessoas, respeitando as mais diversas formas de existência e de expressões linguísticas, identitárias e culturais.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, M. (VOLÓCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil, *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004. Acesso em: 17 maio 2021.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Translanguaging in mobility. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London: Taylor & Francis, p. 31-46. 2017. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315754512>.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London/New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practices and neoliberal policies: attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces*. New York: Springer, 2017.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CARAPETO-CONCEIÇÃO. R. *Plurilinguismo e prática transcultural em escolas alemãs no exterior: políticas curriculares, representações e potencialidades*. Tese. Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, 2019.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, p. 385-417, 1999.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013 [2003].

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, 2010.

CRUZ, S. L. *Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo*. Dissertação de Mestrado, Universidade estadual do Sul da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2019.

DIAS, C. T. *Reproduzir e criar: produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2015.

FLORES, N.; BEARDSMORE, H. B. Programs and structures in bilingual and multilingual education. In: WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (org.). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015, p. 205-222.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 21-39, 2002.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon, 2017.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). *As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

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

LIBERALI, F. C. *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, v. 01, 1. ed., 2009.

LIBERALI, F. C. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 71-92.

LIMA, A. P. *O profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Carlos-SP, 2019.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). *Políticas e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 117-134.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)*. Supervisão editorial: Leandro Konder. Tradução Rubens Enderle, Nelio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

McKINNEY, C. *Language and Power in Pos-colonial schooling: ideologies in practice*. New York/London: Routledge, 2017.

MEGALE, A. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*. v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

MEGALE, A. Bilinguismo e educação bilíngue. In: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue No Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-28.

MELLO, H. *Educação bilíngue: uma breve discussão*. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MILLS, K. A. *Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. New York: Multilingual Matters, 2016.

MILLER, I. K. et al. Teaching English to young learners: some reflective voices from Latin America. In: GARTON, S; COPLAND,

F. (ed.). *The Routledge handbook of teaching English to young learners*. London/New York: Routledge, 2019. p. 508-522.

MORAES, M. C. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas: Papyrus, 2015.

MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (org.). *OBEDF – Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola*. Florianópolis: Garapuvu, 2014.

PRETINI JR., A.; LIBERALI, F. C. Agir na Vida que se Vive nas Aulas de Língua Inglesa: O Desenvolvimento de Capacidades de Enunciação Performativo-Agenciais. In: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. P. (org.). *Espaço para Reflexão sobre Ensino de Línguas*. 1ed. Maringá: Eduem, 2014, v. 1, p. 177-197.

ROCHA, C. H. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. 2006. 339f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre Língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROCHA, C. H. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURM, L.; TOLDO, C. (org.). *Desafios contemporâneos no ensino: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 125-156.

ROCHA, C. H. Language education in the fluidity of the burnout society: the decolonial potential of the translanguaging approach.

D.E.L.T.A., v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350403>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.). *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 7.

ROCHA, C. H.; LIBERALI, F. C. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: breves reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: FIGUEIREDO, A. R. (org.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. São Paulo: Humanitas/FFCLH-USP, 2017.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorias bakhtinianas. D.E.L.T.A., v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Multimodalidade, letramentos e translanguagem: Diálogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS L. I. S.; MACIEL, R. F. (org.). *Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 117-144.

ROCHA, C. H.; TANZI NETO, A. Translanguagens: discurso, políticas e pedagogias, *Revista X*, 15, n. 1, p. 01-06, 2020.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

SÁNCHEZ, M. T.; GARCÍA, O.; SOLORZA, C. Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 41:1, 2018, p. 37-51. DOI: 10.1080/15235882.2017.1405098.

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e

Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011.

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

SÃO PEDRO, J. *Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes*. Tese de doutoramento. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2016.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. *Surdos na Escola – Letramento e Bilinguismo*. Campinas: MEC/CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2009.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de Reexistência – Poesia, grafite, música, dança: Hip Hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

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 da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (org.). *Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil*. Curitiba: Appris Editora, 2017. p. 17-40

VASQUEZ, V. Using the everyday to engage in critical literacy with young children. In: WINOGRAD, K. (ed.). *Critical Literacies*

and Young Learners. Connecting Classroom Practice to the Common Core. London/New York: Routledge, 2015. Kindle File.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, v. 43, p. 1222–35, 2011.

WINOGRAD, K. Critical Literacy, Common Core Standards and Young Learners: Imagining a Synthesis of Educational Approaches. In: WINOGRAD, K. (ed.). *Critical Literacies and Young Learners. Connecting Classroom Practice to the Common Core*. New York: Routledge, 2015. Kindle File.

YIP, J., GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, IX, 2018, p. 164-177. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Criticidade e cidadania no Ensino de Língua Inglesa no Fundamental I: um olhar transdisciplinar para a prática da sala de aula

Joana de São Pedro Inocente

Introdução

Considerando as mudanças paradigmáticas geradas pelo mundo contemporâneo que questionam uma visão tecnicista de ensino e aprendizagem, é desejável que o professor de língua inglesa do ensino Fundamental I assuma práticas pedagógicas plurais que levem o aluno ao pensamento crítico e à participação cidadã ativa (WINOGRAD, 2015; ROCHA, 2012; KALANTZIS; COPE, 2012[2008]; LIBERALI, 2010). Para isso, defendo o letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; WINOGRAD, 2015) e a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2009), ancorados em bases transdisciplinares (MORAES, 2015).

Ao falar de língua estrangeira e educação sob a perspectiva do letramento crítico, Menezes de Souza e Monte Mór (2006) nas OCEM¹ discutem o aspecto educacional, referindo-se à no-

1 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Acredito que a mesma ideia tem desdobramentos relevantes para o Ensino Fundamental I.

ção de cidadania e rejeitando uma noção de formação do aluno exclusivamente conteudística. Dessa forma, esses autores colocam a cidadania como um valor social a ser desenvolvido em todas as disciplinas, de modo integrado, inclusive na de língua estrangeira. Eles discutem o conceito como algo amplo e heterogêneo e que envolve a compreensão sobre o lugar uma pessoa ocupa na sociedade, por exemplo, de onde ela fala, como chegou até ali e o motivo, se ela deseja estar naquela sociedade, se deseja mudar essa sociedade, entre outros questionamentos possíveis.

Por sua vez, ao pensar em multiletramentos, são consideradas as mudanças pelas quais passam a educação, trazendo uma grande diversidade de linguagens, ou seja, multisssemioses, e de modos de ver o mundo (KALANTZIS; COPE, 2012[2008]; ROJO, 2009). Logo, é desejável que se considere a maneira como cada indivíduo se coloca no mundo. Os multiletramentos levam à visão da nova aprendizagem, na qual o aluno tem um papel ativo na construção do conhecimento, deixando de ser *tabula rasa* que apenas recebe e repete conhecimento, como na tão mencionada perspectiva tecnicista. Essa é uma discussão que vem acontecendo há alguns anos desde a reunião do Grupo de Nova Londres em 1996. No entanto, o deslocamento para a prática da sala de aula ainda é um processo mais lento, particularmente ao se tratar de ensino Fundamental I e ao se vislumbrar a possibilidade de oferecer à criança um ensino de bases críticas em que ela tenha um papel ativo bastante importante.

Ao ensino assim caracterizado está aliada a visão transdisciplinar que prioriza a inteireza² da criança enquanto ser humano por considerar o seu pensar, sentir, agir, criar e também o processo do aluno de conhecer como inseparável do ser,

2 Ao falar de inteireza, Moraes (2015) defende uma formação que mobilize a criança como um todo e não somente o seu intelecto.

fazer, viver e conviver (MORAES, 2015). Mobiliza-se o sujeito como um todo e suas relações com o outro e com o mundo e o levam a atuar de forma mais engajada na sociedade. Portanto, posiciono-me a favor de que as dimensões da transdisciplinaridade acolhem as ações éticas, críticas e cidadãs no processo de aprendizagem da criança.

A criança do Fundamental I pode pensar criticamente

Juntamente com Rocha (2012), acredito que a criança em fase de ensino Fundamental I tem a capacidade de pensar criticamente. E, para tanto, destaco a visão de Winograd (2015) que, ao abordar o letramento crítico especificamente para crianças, olha para os cidadãos – as crianças – como aqueles que possuem “habilidades e disposições de questionar, desafiar e pensar profundamente a respeito de todos os tipos de textos e toda experiência, a fim de participar mais efetivamente de comunidades inclusivas e democráticas” (WINOGRAD, 2015, *kindle file*, cap. I). Portanto, o letramento crítico é definido por ele como a prática de se analisar e questionar textos, sejam falados ou escritos, pelas visões tendenciosas de seus autores, assim como a prática da linguagem com o objetivo de envolvimento ativo na vida cívica cujos propósitos são a equidade (mas não homogeneização dos modos de pensar) e a democracia. Como consequência e ainda com Winograd (2015), acho possível alimentar nas crianças disposições voltadas para cuidado e generosidade para com o outro, evidenciando posturas éticas, ou seja, abertura para perceber que vivemos em um mundo múltiplo de interconectividade, que os valores e interpretações de um indivíduo podem ter implicações para o outro e que esse outro possui valores e interpretações diferentes, como aponta

Menezes de Sousa (2011). Acredito, pois, juntamente com Jesus e Gattolin (2013) que o letramento crítico traz um teor significativo de responsabilidade de formação cidadã, ao que acrescento, de formação ética.

Ao pensar na visão de linguagem que assumo diante da criticidade, aproprio-me da perspectiva bakhtiniana de que língua é discurso que se manifesta nas práticas sociais, de forma ideologicamente marcada, dependendo de circunstâncias históricas e sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014 [1929]), e, dessa maneira, os significados/sentidos são construídos “como um processo que está inserido em um contexto social e histórico, de relações de poder e de ideologia” (JESUS; GATTOLIN, 2013, p. 173). Assim, a multiplicidade proposta pelo letramento crítico é vista de forma positiva, na qual tanto professor quanto aluno aprendem novos procedimentos de construção e negociação de sentidos. Desta forma, “a multiplicidade de sentidos possibilitada pelas diversas ideologias é tida como algo produtivo” (JORDÃO, 2013a, p. 76).

Além disso, ao se falar em letramento crítico, esse se torna uma perspectiva a partir da qual se estabelecem tarefas pedagógicas que preparam os aprendizes para uma necessidade premente, isto é, o contato, de modo mais consciente, com as diferenças de todos os tipos. E como objetivo principal desse processo de letramento crítico está o desenvolvimento do entendimento e da percepção do sujeito no que concerne ao fato de seus valores e o que lhe é significativo terem origem na comunidade sócio-histórica na qual ele nasceu e a que pertence (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Ao procurar articular o Letramento crítico com o ensino de inglês como língua estrangeira, compartilho da ideia de Jordão (2013b) de que

na perspectiva do LC, portanto, usar uma língua estrangeira representa uma oportunidade de ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos ao mundo (JORDÃO, 2013b, p. 43).

E, nessa tarefa de atribuir novos sentidos ao mundo, coaduno-me com Winograd (2015) e Rocha (2012) ao afirmarem que a criança é capaz de pensar criticamente a respeito de questões de justiça e igualdade, bem como de sustentar um status, autoridade, força e poder a partir de sua própria realidade escolar, iniciando, por exemplo, nos conflitos que por vezes emergem de suas brincadeiras. Partilho também da visão de Monte Mór (2009) e de Rocha (2012) quando afirmam que o ensino de inglês no Fundamental I precisa ser revisto de forma a caminhar de práticas meramente linguísticas e instrumentais para o educacional e para a formação cidadã crítica e participativa.

Apresento, a seguir, as três perspectivas para a sala de aula dentro do ensino crítico de inglês propostas por Mór (2010) que, acredito, podem ser consideradas para a criança, que são: a pessoal, a global e a comunitária. Na perspectiva pessoal, o aluno é motivado a falar de si mesmo e a perceber as diferenças, valores e opiniões presentes nas atividades propostas; na comunitária, o aluno pode perceber a pluralidade das diferenças, dos valores e das opiniões, sendo que as divergências têm origem nos grupos sociais a que cada um pertence, de modo que essa pluralidade não é somente externa, mas interna a cada um e constituinte de sua individualidade e, na global, o aluno pode ter a oportunidade de desfazer estereótipos culturais, perce-

bendo que cada grupo menor (nações, culturas, raças) pertence a grupos maiores e mais abrangentes.

Do mesmo modo, Rocha (2012), ao refletir sobre a criticidade da criança, afirma que a construção do pensamento crítico e transformador por meio do ensino de língua inglesa nos primeiros anos da educação formal baseia-se no contínuo questionamento das relações que produzem as desigualdades.

É por isso que Rocha (2012) defende a implementação do ensino de inglês nos anos iniciais da Educação Básica, para fortalecer o papel formativo da educação na contemporaneidade por razões de ordem cidadã e bases igualitárias. Há, nesse sentido, uma contribuição bastante relevante para a consciência linguística e cultural do aluno e também de atitudes positivas diante das diferenças, o que, além disso, possibilita a preparação para uma aprendizagem mais efetiva nos anos posteriores do ensino fundamental.

Uma nova aprendizagem sob a perspectiva transdisciplinar: uma proposta para a sala de aula

Ao longo da história, em termos ontológicos, primeiramente se pensava a partir de uma visão mimética: o indivíduo recebe e reproduz o conhecimento. Mais adiante, a atenção voltou-se para a importância da cognição individual do aprendiz, na qual este desconstrói e reconstrói o conhecimento, sendo capaz de sozinho fazer a pedagogia da síntese: chegar às respostas corretas. Finalmente, surge a possibilidade de reflexão na direção da “nova aprendizagem” (*new learning*), quando temos as diferentes ações que podem ser tomadas para se conhecer algo, conectando-se às experiências diversas e, de fato, criando

conhecimento mais profundo e abrangente e fazendo vínculos com o mundo de forma significativa (KALANTZIS; COPE, 2012 [2008]).

Cabe, portanto, junto ao letramento crítico, considerar o panorama atual de educação de línguas em que se questiona o lugar da língua inglesa, trazendo à baila um ponto de vista da pluralidade de saberes (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014; ROCHA, 2012) e o papel da Linguística Aplicada cuja vocação é voltar-se para a sociedade, como nos lembra Celani (1998). Nesse sentido, é coerente que se caminhe em direção à nova aprendizagem (KALANTZIS; COPE, 2012[2008]).

De acordo com Kalantzis e Cope (2012[2008]), estamos vivendo ‘tempos interessantes’ ou mesmo estranhos, como dizem os autores, uma vez que a educação deixou de ser apenas responsável pelo desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimento para se preocupar em preparar o indivíduo para um mundo em mudanças, o que significa desenvolver habilidades sociais de modo a criar soluções para problemas como a desigualdade, a pobreza e o preconceito; capacitar para a justiça social, estar atento para o quanto nossas ações podem impactar a humanidade e o meio ambiente e, inclusive, ter a possibilidade de alcançar a realização pessoal.

Não obstante, essas demandas geram uma crise e um conflito para os educadores, pois, ao mesmo tempo em que a educação atinge o ápice de sua valorização, ela também é desvalorizada, principalmente, durante as crises econômicas dos governos. Assim, a educação acaba sendo um aspecto que aumenta a desigualdade, considerando que nem todos têm a mesma oportunidade (KALANTZIS; COPE (2012 [2008])).

Dessa forma, os autores consideram uma missão renovada para a educação a oportunidade trazida pela nova aprendizagem. Nessa direção, caminha a pedagogia dos multiletramentos, segundo a qual os currículos deveriam passar a incluir a rápida mudança advinda da grande diversidade cultural e social já presente na sala de aula como consequência da globalização e das novas tecnologias (THE NEW LONDON GROUP, 1996), em muito evidenciada no caso do ensino de línguas estrangeiras. O projeto dos multiletramentos tem, pois, por objetivo desenvolver uma resposta educacional pluralista para as tendências nas esferas econômicas, cívicas e pessoais, as quais exercem um impacto na construção de significados e, portanto, no letramento (COPE; KALANTIZ, 2000).

O conceito de multiletramentos é, segundo Rojo (2009; 2012; 2013), um conceito complexo e até mesmo ambíguo por envolver a multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais. Contempla duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento (multiplicidade de linguagens), ou, em outras palavras, diferentes tipos de texto, diferentes formas nas quais a comunicação se apresenta, e a pluralidade e a diversidade cultural, na perspectiva de que diferentes culturas vivem tais práticas também de forma diferenciada.

Nesse sentido, defendo como um olhar mais abrangente a perspectiva transdisciplinar, especialmente apoiada nas ideias de Moraes (2015). A transdisciplinaridade é conceituada como o que está entre as disciplinas de modo a atravessar e as ultrapassar, articulando saberes (NICOLESCU, 1999). Coerentemente com uma visão crítica e contemporânea, ao pensar no ensino de língua inglesa para o fundamental I, considero a formação da criança atravessada pelas mais diversas áreas do saber, por visões plurais, de forma a considerar sua

relação com o mundo, seu pensar, seu sentir, seu agir, seu intuir, seu criar de modo integrado e fluido (MORAES, 2015), o que ultrapassa o conhecimento formal e compartimentalizado das disciplinas. Portanto, acredito que as dimensões da transdisciplinaridade acolhem as ações éticas, críticas e cidadãs no processo de aprendizagem da criança.

Por meio do envolvimento com atividades criativas e potenciais para o desenvolvimento da intuição, imaginação e ludicidade, a criança pode vir a se deparar com um conhecimento novo e inesperado, sob a perspectiva de todo o seu ser enquanto sujeito multidimensional e não em termos de acúmulo de saberes. Logo, juntamente com Moraes (2015), defendo que a fruição advinda dos empreendimentos criativos, lúdicos e intuitivos rompe o paradigma do conhecimento já existente e supostamente acabado, abrindo espaço para a resolução de um problema ou o desenvolvimento de um novo desenho, de uma nova história, de uma nova lenda, uma nova música, uma nova expressão artística ou cultural. Toda essa experiência pode ser ressignificada no âmago da criança através da construção de novas hipóteses, trazendo bem-estar ao ser como um todo.

Para ilustrar todas essas reflexões a respeito da sala de aula de língua inglesa para o fundamental I, apresento a seguir uma proposta (SÃO PEDRO, 2016) que pode ser usada pelo professor ao planejar suas aulas, não como um roteiro rígido, mas, sim, como um direcionamento calcado em bases transdisciplinares³.

3 Outras propostas podem ser encontradas em minha tese de doutorado. SÃO PEDRO, J. *Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

Tema: Natureza e Cultura Local

QUADRO 1: Elementos da proposta

Sobre o quê?	Natureza e cultural local
O quê?	Textos informativos sobre rios e poluição dos rios; diálogos do cotidiano; lendas folclóricas, entre outros.
Para quê?	Falar de seus sentimentos diante da realidade; falar sobre o cotidiano de outras culturas; ler e discutir lendas; criar campanhas de conscientização sobre o meio ambiente (poluição dos rios, por exemplo).
Por quê?	Pensar sobre culturas locais e a hibridação cultural; refletir sobre o papel de cada um na conservação da natureza.
Como?	Por meio de imagens, fotografias, textos informativos, vídeos, pesquisas, entre outros.
Gêneros que podem ser trabalhados	Quadrinhos; lendas; textos informativos; campanhas; panfletos; slogan.

Fonte: Autoria própria

Contextualizando:

Pode ser iniciada a discussão do tema transversal “Natureza e Cultura Local” com as crianças por meio de uma imagem ou pequeno vídeo, ajudando-as a pensar as razões pelas quais as cidades nascem perto de rios e também os motivos de o ser humano e os animais precisarem dos rios para viver. A partir dessa discussão, que pode ser feita em português, as

crianças poderão enunciar frases simples em inglês sobre o assunto, com o auxílio do professor.

FIGURA 1: Rio e cidade 4



Outra possibilidade para ampliar essa atividade pode ser o uso de uma imagem pesquisada pelos próprios alunos, que se contraponha à imagem apresentada pelo professor, por exemplo, a fotografia de um rio poluído. Pode ser trabalhada a leitura de uma imagem em comparação à outra, isto é, o letramento visual pode ser explorado. As crianças podem, ainda, ser incentivadas a descrever e destacar as sensações que têm a partir do que veem em língua inglesa. Essa atividade teria o potencial de fortalecer suas percepções sobre o quanto a maneira como tratamos a natureza pode afetar nossos sentimentos e quais são os impactos de nossas ações em relação ao meio ambiente.

Ainda durante a problematização, as crianças podem ler um pequeno texto informativo em inglês sobre como os rios

4 Disponível em: Designed by Freepik Acesso: 15 out 2016.

nascem, como crescem, o que fornecem, entre outros aspectos.⁵ Esse texto poderia ser também uma história em quadrinhos, o que facilitaria a compreensão, devido aos enunciados curtos e às imagens. Histórias, lendas e personagens folclóricos ligados ao rio Amazonas poderiam ser explorados. Os alunos poderiam ler essas lendas, descrever personagens, descrever como as pessoas vivem nos arredores desse rio, comparar suas vidas com as culturas locais, entre outros.

Olho crítico:

Um importante aspecto a ser explorado de modo crítico nessa proposta pode ser a poluição dos rios e a nossa responsabilidade diante do maltrato para com a natureza e para a poluição. Essas reflexões têm o objetivo de ajudar o aluno a perceber que, de alguma forma, contribuímos para a poluição do mundo. Pode-se, por exemplo, elaborar uma lista individual em que o aluno irá redigir, em inglês, algumas ações a serem revistas, a fim de colaborar para um meio ambiente mais limpo e saudável.

Descobertas:

Nessa fase, é importante envolver a criança com a expansão do conhecimento construído, em atividades menos controladas. Nesse sentido, cada criança ou grupo de crianças pode seguir em busca de um rio pelo qual se interesse, pesquisar sobre a população ao seu redor, suas especificidades, sobre lendas ou histórias correlatas ou sobre a importância daquele rio para a comunidade, para o país, entre outros aspectos. Essas descobertas poderiam ser organizadas em pequenos textos in-

5 Um texto apropriado para criança sobre rios pode ser encontrado em <<http://www.primaryhomeworkhelp.co.uk/rivers.html>>. Acesso: 15 out 2016.

formativos do tipo: *Você sabia que... (Did you know...)* para serem compartilhadas com a sala, por exemplo.

Mãos na massa:

A partir da pesquisa e de todas as reflexões e discussões desenvolvidas, a criança pode elaborar, em inglês, um livrinho ilustrado, com quadrinhos que relatem um dia do cotidiano das pessoas que moram na região próxima daquele rio e esse livro pode ser exposto na biblioteca da escola.

QUADRO 2: Aspectos transdisciplinares integrados à aprendizagem de língua inglesa para crianças referentes à proposta

Saberes envolvidos	Ciências, geografia, história, artes, cultura popular.
Indicadores transdisciplinares	<p>Ao pensar sobre a importância dos rios, a vida das pessoas ao redor de um rio e sobre a poluição e seus desdobramentos, a criança aprende a ter pensamento crítico, bem como aprende a cuidar do planeta e a viver/conviver com a diversidade de recursos e de pessoas. A criança tem a oportunidade de problematizar a relação entre o ser humano e a natureza e de comprometer-se com ambos.</p> <p>Ao ilustrar quadrinhos (criação artística) e criar a história de uma pessoa que vive na região de um certo rio; ao criar uma nova lenda (literatura de transmissão oral) ou um panfleto e slogan (arte), a criança aprende a intuir, criar e inovar, a partir de diferentes recursos semióticos, linguagens. Do mesmo modo, ela vai fortalecer seu pensamento crítico porque precisa descobrir modos diferentes de vida e soluções diversificadas para um determinado problema.</p>

Fonte: Autoria própria

Outra possibilidade é criar uma nova lenda que retrate aspectos folclóricos relacionados àquela região, publicando-a também a partir de um pequeno livro. Ou divulgando-a a partir de um pequeno vídeo elaborado pelas crianças. Essa lenda pode também ser gravada, compondo um áudio-book e compartilhada com as pessoas da comunidade escolar que ela deseja. Ou, ainda, as crianças podem criar um panfleto (parte de uma campanha conscientizadora) sobre como colaborar para diminuir a poluição, para preservar o meio ambiente, para conservar os rios, com imagens e um slogan em inglês, para ser distribuído na escola.

Considerações finais

Retomando a intenção de articular o contexto do fundamental I com a formação de um cidadão que atua criticamente por meio da língua inglesa, defendo a ênfase dada pelos multiletramentos e letramento crítico para a transformação social trazida pela aprendizagem de línguas diante da diversidade de línguas/linguagens e culturas a que esses alunos estão continuamente expostos na contemporaneidade e da capacidade da criança de atuar criticamente nesse mundo. Assim, encontro sustentação para um ensino formador para o inglês no fundamental I e entendo, juntamente com Rocha (2012), que se contempla, então, a noção de cidadania ativa e crítica.

Ao pensar na língua como prática social em diferentes contextos, Rocha (2010) volta seu olhar para uma noção de competência em língua inglesa para a criança, pensando em um construto que integre o uso crítico da linguagem. Assim, para a autora,

ser um falante competente significa desenvolver multiletramentos necessários para fazer uso de uma língua em múltiplas zonas de contato, apropriando-se dessa língua para seu próprio uso e interesses, com vistas a interagir com pessoas com diferentes modos de pensar, agir e dizer, histórica e discursivamente marcados, tornando-se apto a enfrentar os desafios que o mundo densamente (multi)semiotizado coloca em seu caminho, nos mais variados aspectos (ROCHA, 2010, p. 65).

Considerando a realidade de ensino de línguas estrangeiras no fundamental I, a visão dos multiletramentos questiona a língua vista como simples habilidade e questiona a língua inglesa vista de forma unicamente canônica devido às constantes mudanças do contexto social (COPE; KALANTZIS, 2000). Essa visão é relevante no sentido de destinar à educação de línguas um papel abrangente para a formação do aluno enquanto sujeito que age de modo crítico e participativo desde o fundamental I, usando a língua como prática social situada em atividades que têm propósitos sociais determinados, envolvendo pessoas que ocupam posições discursivas e sociais distintas (os sujeitos). Além disso, retomando a multiplicidade das esferas discursivas, isto é, a multimodalidade, bem como a diversidade cultural enfocada pelos multiletramentos, ambas ideologicamente orientadas, é importante olhar para as semioses (produções de significados na ação) com as quais os alunos do fundamental I têm contato na contemporaneidade e os contextos sociais em que esses alunos estão inseridos, conforme aponta Rocha (2009).

Essa reflexão se faz importante ao defender a implantação do ensino de língua inglesa no fundamental I, como já fez

Rocha (2006; 2012), e a necessidade de formação do professor que atua nesse segmento de forma a questionar marcas de origem positivista e tecnicista. Isso porque, como nos aponta Gimenez (2013), há uma lacuna na formação de professores que atuam com essa faixa etária. Se por um lado, a graduação em Pedagogia conhece o perfil desse aluno, por outro, não estuda os processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Já a de Letras, por sua vez, traz reflexões sobre as línguas, bem como abordagens e metodologias para ensiná-las apenas nos contextos de ensino fundamental II e médio. Ao articular conhecimentos de ambas as áreas e problematizar o ensino e aprendizagem de língua inglesa no fundamental I, sob uma visão de língua/linguagem ideologicamente marcada, privilegiando o papel cidadão e crítico da criança no mundo contemporâneo, creio podermos trilhar um caminho que nos indique a formação dos professores de língua inglesa para o fundamental I.

Por fim, defendo fortemente um ensino de bases transdisciplinares para esse contexto por acreditar que aprender uma língua estrangeira é um movimento naturalmente transdisciplinar, o qual mobiliza a criança como um todo na sua forma de pensar, sentir, agir, criar, imaginar e intuir, apoiando-me em Moraes (2015). Acredito ainda na fecundidade da sala de aula de línguas para integração de saberes das mais diversas áreas na formação de um ser humano crítico e cidadão na sua relação com o mundo sob visões plurais.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLÓCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 115-126.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Design, Culture, Transformation. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores/ALAB, 2013.

JESUS, D. N. S.; GATTOLIN, S. R. B. Letramento e formação inicial e contínua de professores de línguas estrangeiras. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 167-186.

JORDÃO, C. M. Abordagem Comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013a, p. 69-90.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico em 2500 palavras, mais ou menos... In: JORDÃO, C. M. et al. (org.). *O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas: Pontes Editores, 2013b, p. 41-46.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *New Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012 (2008).

LIBERALI, F. C. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.;

MONTEIRO, M. C. G. (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 71-92.

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M. et al. *Formação “Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; MONTE MÓR, W. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. In: *Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 30 nov. 2014.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, K. A. da et al. *A formação de professores de línguas: Novos olhares*. v. II. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 23-50.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras de UFMG, 2009, p. 177-189.

MORAES, M. C. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Colaboração Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas: Papyrus, 2015.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROCHA, C. H. *Propostas para inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, 2010.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 247-274, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132009000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso: 10 jun. 2017.

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

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escola Conectada: Os Múltiplos Letramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-127.

SÃO PEDRO, J. *Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. Campinas, SP [s.n.], 2016.

THE NEW LONDON GROUP A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-92.

WINOGRAD, K. Critical Literacy, Common Core Standards and Young Learners: Imagining a Synthesis of Educational Approaches. In: WINOGRAD, K. (ed.). *Critical Literacies and Young Learners. Connecting Classroom Practice to the Common Core*. New York: Routledge, 2015. Kindle File.

A ‘Idade de Transição’ e seus desafios: estudo histórico-cultural dos sinais de mudança nas crenças de adolescentes aprendendo inglês

Fernando Silvério de Lima

“Onde o ambiente falha em apresentar os problemas apropriados, não surge com novas exigências e não estimula e cria desenvolvimento do intelecto com a ajuda de novos objetivos, o pensamento do adolescente não desenvolve de acordo com todo o potencial disponível, e não alcança suas formas superiores, ou apenas as alcança em um estágio excepcionalmente tardio”. (L.S. Vygotsky)¹

Considerações iniciais

Com uma agenda de pesquisa bastante consolidada tanto no Brasil quanto no exterior, o campo de pesquisa de cognição de professores e alunos debate desde seus primeiros trabalhos

1 No original: “where the environment fails to present appropriate problems, does not come up with new requirements and does not stimulate and create development of the intellect with the help of new goals, the adolescent’s thinking does not develop according to all the available potential, and it does not reach its higher forms, or only achieves them at an exceptionally late stage (VYGOTSKY, 1994a, p.214).

a questão da mudança de crenças. Apesar da complexidade e dificuldade de mudança ser um argumento compartilhado por vários autores (ALANEN, 2003; BARCELOS, 2007; BORG, 2003; PAJARES, 1992), poucas pesquisas se dedicam a esse processo especificamente.

Na escola pública, por exemplo, um dos principais contextos pesquisados no Brasil (BARCELOS, 2007; LIMA, 2011), é bastante frequente o mapeamento de crenças que evidencia como professores em diferentes contextos buscam criar condições para um ensino de inglês de qualidade mesmo em face a diversos fatores que competem fortemente para isso, como a descrença de que ali não é possível aprender.

Partindo de pressupostos histórico-culturais do papel mediador das crenças na compreensão e construção de significados sobre fenômenos vivenciados pelas pessoas e da adolescência como fase de transição e desenvolvimento de potencialidades, proponho analisar o processo de mudança das crenças de adolescentes aprendendo inglês na escola pública, apresentando os resultados de um estudo de natureza interventiva.

O processo de mudança é concebido aqui a partir do papel das experiências vivenciadas principalmente nas interações em sala de aula e nas atividades em que alunos e professores se envolvem diariamente. Por isso, o objetivo estabelecido neste capítulo é o de verificar como se configura o processo de tentativas de mudança de crenças de alunos que não acreditam ser possível aprender língua inglesa (LI) na escola pública.

Uma perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano

O amplo conjunto de trabalhos em psicologia de L. S. Vygotsky na União Soviética apresenta as bases para a chama-

da teoria histórico-cultural, teoria essa que dialoga com diferentes campos do saber, tais como a Antropologia, a Educação e a Linguística Aplicada. Como sugere Wertsch (1991), Vygotsky trouxe um olhar inovador ao campo da psicologia, em seu propósito de defini-la como ciência autônoma (cf. VYGOTSKY, 1927/2004), na tentativa de propor uma psicologia condizente com as necessidades de um povo rumo a um novo projeto de sociedade. E, ao abordar questões relativas ao desenvolvimento humano, considerando como fatores essenciais a educação, o papel do professor na instrução, a linguagem e a atividade mental mediada, deixou como legado para outras disciplinas alguns caminhos para questionamentos ainda presentes nas agendas de pesquisa da atualidade.

No estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, apenas para citar alguns exemplos), Vygotsky revisitou os estudos de psicólogos alemães como Köhler e Bühler nas análises comparativas sobre a psicologia animal nos experimentos voltados para o uso de instrumentos e desenvolvimento da linguagem. Seu diferencial na psicologia do desenvolvimento foi considerar as transformações tipicamente humanas como fatores cruciais para compreender os saltos qualitativos do ser humano que superavam o animal. O ser humano também utilizava instrumentos físicos para alterar a natureza, mas era na atividade instrumental psicológica que Vygotsky apontava o caminho para esses saltos qualitativos.

Indo além dos conceitos tradicionais da psicologia do desenvolvimento humano a partir da relação estímulo e resposta, tratada das décadas de 1920 e 1930, Vygotsky questiona essa relação direta e passiva do ser que apenas reage ao ambiente. O ser histórico-cultural para ele é agente de seu desenvolvimento, é alguém que interage e aprende a modificar suas condições de existência. Cabe ressaltar aqui, a influência marxista

de Vygotsky ao visualizar o desenvolvimento humano como a transformação e luta por sua sobrevivência. É na dialética² que encontra sua metodologia para entender fenômenos que até então a psicologia optava por analisar separadamente.

É no conceito de mediação que ele sugere uma trajetória do desenvolvimento das capacidades psicológicas humanas. Para o autor, a relação entre o homem e o mundo é mediada por instrumentos físicos e psicológicos. A linguagem, por sua vez, foi um dos instrumentos psicológicos que despertou interesse particular de Vygotsky, tanto pela maneira como as pessoas se relacionam com os signos³ quanto pelo potencial que a significação traz para as interações humanas. Inicialmente, a criança se relaciona com os signos externamente. No processo de aprendizagem das relações possíveis entre os números e suas operações básicas (aritmética), por exemplo, a criança conta com seu campo de visão e signos externos para fazer suas primeiras contas (somando e subtraindo utilizando os próprios dedos). Todavia, essa relação externa vai se transformando, a partir das interações das quais a criança participa em contextos culturais como o da escola e o da família (VYGOTSKY; LURIA, 1930/1993). A transformação dá a entender que a criança não necessita mais dos estímulos externos, pois passa a realizar as mesmas operações mentalmente, a partir de signos psicológicos e de sua capacidade cognitiva. Isso decorre do proces-

2 Vygotsky concebeu a partir do método dialético a possibilidade de construção de uma psicologia Marxista na união soviética, em resposta ao cenário de crise da época (VIGOTSKI, 1927/2004), em que diferentes correntes teóricas tratavam os fenômenos da psicologia a partir de dualidades.

3 Entende-se por atividade simbólica a relação do ser humano com os signos e os significados dos mesmos na vida social. Esse tipo de atividade possui uma função organizadora do pensamento. Assim como pelo instrumento físico, o ser humano transforma o mundo e suas condições de existência, na atividade simbólica, mediada por linguagem, por exemplo, o homem transforma suas capacidades intelectuais e "produz formas fundamentalmente novas de comportamento" (VYGOTSKY, 1991, p.27).

so que Vygotsky (1991, p. 63) chama de *internalização*, ou em seus próprios termos “a reconstrução interna de uma operação externa”.

A *internalização* não se trata apenas de uma passagem direta de algo externo para algo interno. Para Vygotsky as funções no desenvolvimento aparecem sempre em duas instâncias, sendo “primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois no interior, da criança (*intrapsicológico*)” (VYGOTSKY, 1991, p. 64). O desenvolvimento humano sob a perspectiva sociocultural é entendido não apenas a partir de sua maturação biológica, mas da relação dialética entre o ser biológico e o ser histórico. Isso implica entender o papel da cultura nas sociedades humanas, das atividades sociais promovidas por essas sociedades e compartilhadas com seus membros ao longo das gerações. Dentre inúmeros exemplos, destaco a escolarização entendida historicamente como propulsora do desenvolvimento humano e mais especificamente no período da adolescência, conforme será discutido a seguir.

Uma perspectiva histórico-cultural sobre a adolescência

Anteriormente, apresentei algumas premissas da teoria histórico-cultural, mais especificamente os trabalhos desenvolvidos originalmente por Vygotsky com seus colaboradores sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Apesar de grande parte de seus estudos dessa época focalizar experimentos com crianças, Vygotsky e colaboradores também teorizaram sobre o desenvolvimento histórico-cultural e os saltos qualitativos na fase da adolescência. Antes disso, porém, cabe uma ressalva. Blanck (2003) sugere ter em mente o termo

“adolescência” (*podrostok* em russo) na obra de Vygotsky como referência ao período de puberdade, ou seja, do ser que não se encontra mais na infância, nem tampouco atingiu a vida adulta, mas está exatamente entre as duas, sendo por isso chamada inúmeras vezes por Vygotsky de idade de transição (VYGOTSKY, 2003; VYGOTSKY, 1994a; 1994b; 1998a; 1998b), uma terminologia frequente entre os pesquisadores de sua época.

Superando sua relação inicial da descoberta do mundo e das diferentes maneiras de se relacionar com ele e com as outras pessoas, a adolescência implica uma gama de mudanças na vida da criança que vai se tornando púbere. Em linhas gerais, para Vygotsky (2003, p. 104), a adolescência é uma fase de grande interesse em si mesmo, dessa forma o púbere “se transforma em um filósofo e lírico como era antes, quando fazia uma quantidade infinita de perguntas. As vivências pessoais, os problemas de seu “eu” captam toda a atenção do adolescente (...)”. Nessa fase, o adolescente busca se conhecer melhor e entra em conflito com questões que estão fora de seu alcance e pela maneira de ver o mundo, o que lhe confere os mais diferentes predicados, como fase difícil ou problemática. Essa predicação não é nova. Cientificamente, os estudos pioneiros de G. Stanley Hall (1904) já indicavam esses traços como comuns aos adolescentes⁴. No entanto, constatou-se posteriormente que essa definição era demasiadamente absoluta e generalizante (ARNETT, 1999), uma vez que nem todos os adolescentes passam pela puberdade de maneira conflituosa, apesar das constantes mudanças.

4 Hall (1904) definiu essa fase como tempestuosa e de estresse (*storm and stress*). A origem dessa expressão, de acordo com Arnett (1999, p. 317) surge da literatura alemã a partir de um gênero popular chamado *sturm und drang*. Um século mais tarde, Hall (1904) usou essa referência de um gênero literário conhecido por personagens joviais com sentimentos fortes como angústia e ansiedade para definir a adolescência como uma fase difícil.

Vygotsky teve acesso aos trabalhos de G. Stanley Hall, fazendo menção a eles em textos sobre a memória e imaginação (VYGOTSKY, 2003). No entanto, seu tratamento ao período da adolescência se focalizou especificamente nas transformações típicas dessa “idade do desenvolvimento cultural e do desenvolvimento de funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1994a, p. 195)⁵. O caminho para ele não era focalizar o adolescente como um ser problemático que aguarda tornar-se adulto, mas como sujeito em idade cujos potenciais favorecem o desenvolvimento pleno para a vida adulta.

Em sua época, Vygotsky contemplou os debates a respeito da comparação entre o desenvolvimento cerebral de crianças e adolescentes, abordando a possibilidade de existência de mudanças significativas entre essas fases. Estudos da psicologia cognitiva nas últimas décadas (PAUS, 2005; STEINBERG, 2005) corroboram a ideia do psicólogo soviético de que, na adolescência, a maturação do cérebro continua apresentando novas transformações, sendo necessários maiores estudos que consigam mapear a complexidade das mudanças dessa fase em específico⁶. Além do fator biológico, Vygotsky indicava as transformações de ordem histórico-cultural que modificavam o comportamento humano. No desenvolvimento da criatividade e da imaginação, por exemplo, a fantasia se tornava parte de uma atividade mais intelectualizada, muita próxima ao pensamento por conceitos. Para Vygotsky, o devaneio adolescente, comum dessa fase e entendida como desafio para manter a atenção do jovem, remonta sua capacidade de usar a própria imagina-

5 “[T]he age of cultural development and the development of higher psychological functions” (VYGOTSKY, 1994a, p. 195).

6 Segundo Steinberg (2005) exemplos significativos dessa diferença mostram a adolescência como fase de maior atividade cerebral, transformações na estrutura e funções do cérebro ligadas à inibição, regulação emocional e equilíbrio entre risco e recompensa (tomada de decisão, raciocínio).

ção quando acordado. E assim, ele passa a ter o mesmo potencial que a brincadeira e o jogo têm para o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, a adolescência pode ser entendida do ponto de vista histórico-cultural como um estágio do desenvolvimento humano com ampla série de mudanças, tanto no aspecto biológico (capacidades mentais, mudanças corporais) quanto no social (as expectativas da sociedade e as interações com outros grupos de adolescentes). Apesar das mudanças (comuns na *idade de transição*) serem relacionadas com noções generalizantes e até pejorativas, ela será entendida em nossa análise, assim como ao longo do estudo, a partir de suas potencialidades, buscando formas de contemplá-las nas atividades de sala de aula.

Uma perspectiva histórico-cultural sobre crenças

Anteriormente, busquei delinear como ponto de partida os conceitos de desenvolvimento humano e mais especificamente na adolescência, com base em Vygotsky. Nesta seção, proponho o entendimento do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas a partir da mesma perspectiva da ação mediada. O sujeito se relaciona com o mundo por meio dos significados culturais que medeiam e representam intrapsicologicamente esses fenômenos pelas palavras, ou seja, pela linguagem (a fala, interação). Assim, as crenças são entendidas como possíveis mediadoras das ações de alunos e professores, constituídas por linguagem e que revelam significados que as pessoas constroem sobre si mesmas, sobre as outras pessoas e sobre a vida em geral. Elas são possíveis mediadoras, pois não agem sozinhas, mas integram uma relação complexa com o sujeito e com o con-

texto que o cerca (incluindo aqui, as práticas sociais, a cultura, os artefatos culturais e o conhecimento histórico produzido).

Alanen (2003) retoma a noção de atividade mediada por instrumentos ou artefatos para conceber o processo de aprender uma língua. Ao propor um perfil sociocultural para o conceito de crenças, em diálogo com os trabalhos de Cole (1996), é possível inferir algumas características distintivas desse conceito: 1) crenças são artefatos culturais, que assim como a linguagem, podem mediar as ações humanas; 2) surgem no plano social, portanto não devem ser estudadas descontextualizadas de seu ambiente sócio-histórico; 3) incluem o ambiente sociocultural ao ressaltar o papel das interações de nível interpessoal, 4) são estáveis e variáveis, abrem possibilidade ao processo de mudança; 5) entendem que situações interativas facilitam a emergência de crenças ao longo da atividade; e 6) são construídas tanto em dimensões coletivas quanto individuais (co-construção).

Ainda que os pesquisadores reconheçam a possibilidade de mudança, ela não tem sido amplamente explorada como o mapeamento e levantamento de crenças. Conforme apontei em outros estudos (LIMA, 2012; 2014), a mudança pode ser alcançada a partir da vivência de novas experiências que abram espaço para construir novos significados sobre o que é aprender inglês e como aprendê-lo. Todavia, tal mudança deve ser pensada sempre em relação ao conjunto de fatores contextuais em que configuram as condições de ensinar e aprender inglês nas diferentes escolas (que fazem parte de uma comunidade, de um sistema educacional estadual, nacional, municipal ou privado). O impacto desses fatores como a formação do professor, condições físicas da escola, carga horária das disciplinas, entre outros exemplos pode “refletir nas experiências de aprendizagem que reforçam ou até mesmo redefinem as crenças que os aprendizes têm em uma fase da vida que por si só

incorpora o conceito de mudança e de transformação” (LIMA, 2014, p. 832)⁷. Além disso, é preciso considerar a subjetividade da mudança. Nem sempre alunos e professores estão prontos para mudar suas crenças, nem sempre o desejam, ou precisam de oportunidades concretas de vivenciar, experimentar e refletir sobre o que é novo.

Apesar de não fundamentada nos pressupostos histórico-culturais, Barcelos (2006), em sua definição do conceito de crenças a partir de formas de conceber o mundo e a própria realidade, afirma que elas são “resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (BARCELOS, 2006, p. 18), possibilitando inferir que as crenças podem se modificar, ou serem ressignificadas. Apesar da possibilidade de mudança ser algo concebível, os estudos mostram que este é um processo complexo (BORG, 2003; PAJARES, 1992), árduo e vislumbrado em situações temporais longitudinais a partir de experiências novas e significativas (LIMA, 2012).

No Brasil, as pesquisas de crenças em Linguística Aplicada nos últimos anos avançaram dos estudos tradicionais baseados apenas em questionários ou com pouca relação ao contexto de aprendizagem. Para Barcelos (2007), a escola pública e o curso de Letras se destacaram como os principais contextos de pesquisa em mais de duas décadas. Em Lima (2011), por exemplo, ao mapear somente as pesquisas de escola pública, apontei três traços distintivos: 1) pesquisas com foco exclusivo nas crenças do professor; 2) pesquisas com foco nas crenças de alunos; e 3) pesquisas com foco compartilhado entre as crenças de alunos e professores – buscando ou não relações de interação.

7 “[R]eflect on learning experiences which strengthen or even redefine the beliefs that learners hold in a period of their lives that per se already embodies the concept of change and transformation (LIMA, 2014, p.832).

Poucas dessas pesquisas apresentaram propostas interventivas. A contribuição da maioria delas foi o mapeamento de crenças em diferentes estados brasileiros, o que possibilitou posteriormente um panorama apresentando várias semelhanças entre elas, e também particularidades contextuais sobre o que professores e alunos acreditam sobre os processos de aprender e ensinar. Trabalhos mais recentes sobre o estado da arte da pesquisa de crenças (BARCELOS; KALAJA, 2011) ressaltam as mudanças nas pesquisas que readequaram seu aparato metodológico para apreender melhor a complexidade de entender as subjetividades das pessoas em situação de ensino e de aprendizagem. Isso inclui a busca de outros instrumentos de pesquisas (desenhos, narrativas, diários, entre outros), bem como o aumento de pesquisas interventivas, que não se limitam mais a mapear crenças, mas a buscar formas de promover situações para que professores e alunos pensem sobre elas e seu impacto. Com este cenário em mente, este estudo se insere nos traços contemporâneos da pesquisa de crenças, sendo o desenho qualitativo da pesquisa apresentado a seguir.

Trajetórias metodológicas

Nesta seção dedicada à metodologia, inicio com uma breve descrição do contexto e, em seguida, dos participantes. Posteriormente, apresento as três fases que compuseram o estudo e os instrumentos selecionados para cada etapa. Por fim, concluo com os procedimentos de análise e princípios éticos desta pesquisa em escola pública.

Apresentando a turma da sala 09

O estudo foi realizado em uma escola pública mineira de porte médio localizada na região da Zona da Mata. Considerada como sendo uma das principais escolas públicas da cidade, atende a mais de mil alunos nos três períodos. A cidade tem uma economia predominantemente baseada em agricultura e pecuária, com mais da metade da população vivendo na zona rural, como é o caso das famílias dos estudantes participantes da pesquisa.

O grupo selecionado foi uma turma do nono ano do Ensino Fundamental e será mencionado ao longo deste trabalho como *turma da sala 09*⁸. Formada por 32 alunos⁹ (16 meninas e 16 meninos) com idade entre 13 e 15 anos, a turma da sala nove tinha duas aulas semanais de língua inglesa com uma professora efetiva daquela escola. A intermediação entre a direção da escola e o grupo de adolescentes para a participação na pesquisa foi realizada pela professora efetiva da turma. Por ser participante de cursos de formação continuada e interessada por questões do ensino de línguas, sugeriu uma de suas turmas por acreditar ser relevante para o projeto a ser realizado. Após a assinatura de termos de consentimento da direção e da professora, os adolescentes foram convidados a participar da pesquisa caso se interessassem. Houve adesão total do grupo.

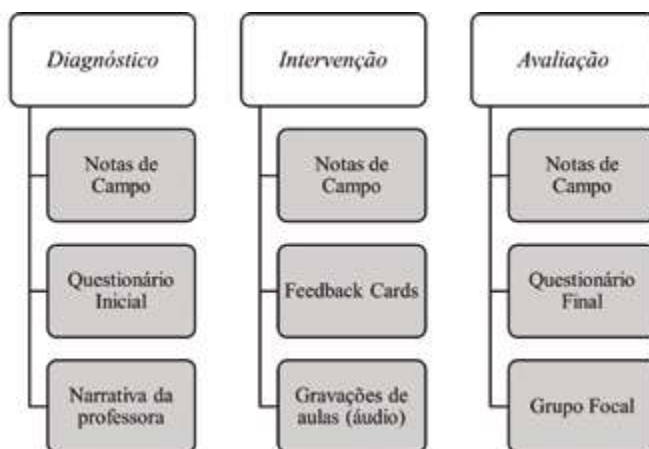
8 Este é o número da sala onde os alunos estudavam, e a referência ao grupo como "turma da sala 09" nesta pesquisa foi aprovada pelos próprios participantes, incluindo ainda os pseudônimos adotados. A turma da sala 09 era conhecida na escola pelo comportamento difícil, e os próprios alunos não demonstravam se incomodar com essa popularidade.

9 Por questões de espaço, ao longo da análise não será possível tratar as crenças de todos os trinta e dois alunos individualmente, no entanto, busco trazer nos excertos opiniões de diferentes alunos na tentativa de exemplificar com maior variedade as crenças em comum, observadas na turma da sala 09. Os nomes originais foram substituídos por pseudônimos.

A construção da pesquisa sociocultural com adolescentes

Apesar de diferentes terminologias utilizadas para as fases de um desenho de pesquisa inspirado na vertente vygot-skiana, o que elas compartilham de semelhança é o interesse pela compreensão do fenômeno em movimento, pela experimentação e pelo potencial de transformador da realidade dos participantes envolvidos (COLE, 1996). Visando a compreender a possibilidade do processo de mudança de crenças dos alunos adolescentes, a presente pesquisa foi delineada tendo em vista três momentos para os estudos dos sinais de mudança: o diagnóstico, a intervenção e a avaliação. E, ao longo de cada um deles, foram utilizados pelo menos três instrumentos para coleta dos dados, conforme pode ser visualizado a seguir.

FIGURA 1: Fases da pesquisa e instrumentos



A fase de *diagnóstico* consistiu na observação não-participante (DARLINGTON; SCOTT, 2002; FREEMAN, 1998) de aulas junto ao grupo, buscando a familiarização da turma com minha presença enquanto pesquisador. Nessa fase a professora recebeu um roteiro para elaboração de uma narrativa e os alunos responderam um questionário semiestruturado para

mapeamento inicial das crenças do grupo e como concebiam as atividades feitas em sala.

A fase de intervenção foi conduzida por mim, uma vez que a professora da turma obteve uma licença por motivos de saúde. Este período se caracterizou em um contato mais próximo com o grupo (VAN LIER, 1988). As aulas consistiam em atividades sugeridas pelos próprios alunos no questionário da fase anterior (músicas, jogos, atividades orais, de leitura e gramaticais) e eram elaboradas, respeitando o planejamento anual da disciplina e o uso do material didático. Nesse período, as aulas foram registradas em áudio e ao final de cada aula, os alunos respondiam *feedback cards*, nos quais registravam suas impressões imediatas das atividades que realizavam¹⁰.

Por fim, a avaliação consolidou o encerramento da pesquisa. Com o retorno da professora da turma, os alunos responderam um questionário final e participaram de um grupo focal¹¹, discutindo as experiências de participar da intervenção. O estudo buscou verificar as possíveis mudanças sentidas pelos participantes após se envolverem no estudo interventivo (FREEMAN, 1998).

Mapeando a descrença dos alunos: diagnóstico inicial

Considerando o papel fundamental do contexto cultural na constituição histórica do sujeito (VYGOTSKY, 1991) e das práticas sociais em que ele se engaja (COLE, 1996), o objetivo inicial dessa investigação sobre crenças acerca da aprendiza-

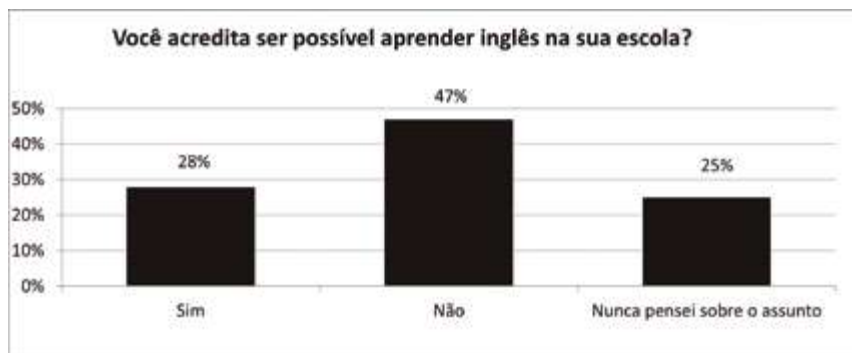
10 Esse instrumento é utilizado em pesquisas educacionais pelo potencial de registrar opiniões no momento em que a atividade é realizada. São cartões que apresentam uma pergunta geral apenas para motivar os comentários livres dos alunos.

11 Compreendem grupos de discussão onde as pessoas compartilham experiências, geralmente na forma de eventos narrativos sobre fatos vivenciados, mediados por um moderador que propõe temas e incentiva a participação de todos.

gem de inglês foi o de compreendê-las em relação ao contexto de sala de aula de escola pública, como o ensino acontece e como é essa experiência na vida desses adolescentes.

De acordo com os adolescentes no questionário inicial, a descrença na possibilidade de aprender língua inglesa no contexto citado é sinalizada em uma questão específica, como pode ser visualizado no gráfico abaixo:

FIGURA 2: Crenças sobre a possibilidade de aprender LI na escola pública



Essa descrença foi observada na maior parte dos alunos (47%), seguidos por outro grupo (28%) que mostrou acreditar na possibilidade, enquanto os demais (25%) responderam não terem pensado ainda no assunto. Além de a descrença latente ser preocupante, é possível observar também que um quarto dos alunos apontou certa indiferença para refletir acerca dos objetivos daquelas duas aulas semanais de língua estrangeira. Mesmo considerando que esta disciplina já está presente na grade destes alunos desde o início do Ensino Fundamental 1, pensar sobre a situação e a qualidade de sua aprendizagem de inglês pareceu não fazer parte de seu rol de interesses, que se ocupa com as mais diferentes coisas nessa idade de transição (VYGOTSKY, 1994^a; 1994b). E, entre todas as justificativas daqueles que assinalaram essa alternativa, foi possível observar

que eles apenas parafrasearam a afirmação, com explicações como: “sabe, nunca parei pra pensar nisso mesmo” (Gisele, questionário inicial – fase de observação), sem outros detalhes adicionais.

No aspecto da descrença, os resultados são bastante diferentes do que foi apontado por Andrade (2004) e Basso (2006). Por mais que alguns eventuais fatores contextuais competissem com a qualidade e condução das aulas (conteúdo, proficiência linguística do professor, carga horária da disciplina, apenas para citar alguns), estas autoras apresentaram estudos em contextos onde os alunos de escola pública acreditavam na possibilidade de aprender inglês, desde que algumas mudanças fossem realizadas em suas respectivas escolas, o que inicialmente não foi observado na turma da sala 09. Ao analisar os motivos que reforçam essa crença, cinco razões foram apontadas como possíveis indícios de descrédito na aprendizagem, constituindo uma descrença latente (figura 3).

FIGURA 3: Traços de uma descrença – motivos para não aprender inglês



Mapear a justificativa dos alunos para a descrença presente nas aulas de inglês, mediando as tomadas de decisão e seus esforços para se dedicarem às atividades da disciplina, ressalta o argumento inicial da situação interativa entre o sujeito e o contexto. Ao compreender que a relação do sujeito com o mundo é mediada por diferentes instrumentos (VYGOTSKY, 1934/2001), é necessário compreender também quais as crenças que emergem do pensamento¹² desses adolescentes e de que forma elas podem ser entendidas em relação às tomadas de decisão e ações voltadas para a aprendizagem de inglês na escola pública.

As razões apontadas por eles na figura 3 mostram claramente tanto aspectos institucionais do contexto (aulas, instrumentos para ensinar e aprender, quantidade de alunos) quanto traços tipicamente humanos dos processos de aprendizagem (dificuldade de aprender e comportamento indisciplinado). Além disso, esses traços de experiência direta do adolescente com sua realidade (VYGOTSKY, 1994a) possibilitam visualizar a representação da descrença latente naquele grupo, conforme representam aquilo em que acreditam.

As cinco razões – apontadas pelo grupo como responsáveis pelas limitações na aprendizagem de inglês naquela turma – remetem aos fatores contextuais apontados por pesquisadores em diferentes contextos educacionais e seu potencial de afetar a prática dos professores (cf. BORG, 2003; LEWIS, 2002) e o rendimento dos alunos (BASSO; LIMA, 2014; LIMA, 2012, 2014). Assim sendo, a composição da descrença foi delineada considerando: a indisciplina da turma, a quantidade de aulas

12 Entendido aqui como atividade psicológica que reúne traços desenvolvimentais de natureza biológica (memória e atenção como funções psicológicas mais refinadas, se comparadas com a etapa anterior da infância) e histórico-cultural (engajamento do adolescente em atividades sociais como a aprendizagem escolar, o círculo familiar, a formação de vínculos afetivos de amizade, dentre outros).

semanais, o número de alunos por turma, o conhecimento linguístico dos adolescentes e a qualidade do material disponível.

O primeiro fator é a indisciplina e ela foi apontada pelos adolescentes como um problema recorrente na aula de inglês, exemplificado no excerto abaixo:

Excerto 1

Mariana: *“A professora tenta ensinar, mas outras pessoas (os alunos) não deixam ela explicar nada, às vezes até deixam, mas na maioria das aulas levam tudo na brincadeira.”*

A adolescente reconhece o esforço da professora em conduzir as atividades mesmo com o comportamento indesejado de alguns alunos. No entanto, a falta de comprometimento, além de atrapalhar as aulas, priva os colegas interessados em aprender. A indisciplina é um fator recorrente associado ao estudo de turmas adolescentes e tem sido interpretada sob diferentes vertentes (cf. LIMA, BARCELOS; FERREIRA, 2014). Na turma da sala 09, a indisciplina surge nas respostas dos questionários dos alunos como o primeiro problema mais recorrente. No entanto, apesar de apontarem o dito problema, não são oferecidas por eles, pelo menos na fase inicial do estudo, explicações sobre as razões para esse comportamento da turma da sala 09.

O segundo fator apontado diz respeito ao número de aulas inglês por semana, definidos pelos alunos como insuficientes:

Excertos 2 e 3

Jhonatan: *“Porque são apenas duas aulas por semana, só com isso não aprendemos o suficiente para passar num con-*

curso, viajar, etc. E os alunos também não colaboram com a professora.”

Rebeca: *“Porque são só duas aulas por semana, a matéria é boa, dá pra pegar alguma coisa, entender um pouco, mas aprender “aprender” mesmo realmente não.”*

As poucas aulas semanais não propiciam condições de aprendizagem para fins utilitários, segundo Jhonatan. Já Rebeca demonstrou interesse na matéria e sugeriu que ela consegue aprender uma noção básica de inglês nas aulas, mas ao enfatizar o aprender (entre aspas) desabafa que sua expectativa de aprendizagem não condiz com a realidade. Desta forma, se o tempo dedicado às aulas de inglês já é realmente insuficiente, com o problema da indisciplina, a insuficiência torna-se ainda maior, pois o professor acaba tendo que comprometer mais minutos de sua aula para acalmar turmas mais agitadas. Mesmo assim, poucos alunos reconhecem que eles próprios têm responsabilidade por este problema e que isso não ocorre apenas na aula de inglês, desviando-se da possibilidade assumir responsabilidade por ela, mesmo que parcialmente¹³.

Estes resultados corroboram outros estudos (ANDRADE, 2004; LIMA, 2011) onde alunos e professores também veem a aprendizagem da língua inglesa em pequenas porções, entendidas como o básico, com o diferencial de que os alunos desta pesquisa mostraram uma descrença mais evidente. Esta vi-

13 Vide, por exemplo, em Lima, Barcelos e Ferreira (2014) uma análise das crenças da turma da sala 09 sobre a indisciplina na aula de inglês e a maneira como eles constroem este fenômeno. Os resultados mostram uma estratégia de isolamento do aluno mais popular como o disparador do comportamento indisciplinado. A partir do momento que ele chama a atenção do grupo com comentários cômicos, os alunos também se sentem na liberdade de conversar. Sendo assim, a atribuição da culpa sempre recai a um aluno, enquanto os outros não atribuem para si mesmos essa responsabilidade e esperam do professor que a indisciplina seja controlada.

são de aprendizagem como algo parcial também foi apontada como a terceira razão que explicaria a descrença dos alunos. Os dois excertos abaixo ilustram o posicionamento de alguns estudantes:

Excertos 4 e 5

Bento: “Porque quando eu sair daqui não sei se vou sair sabendo inglês.

Alan: “É complicado porque a gente não tem muita base, e por causa da bagunça a gente não aprende direito”

Como mostram os excertos, Bento demonstra incerteza de que os anos ali estudando inglês não oferecerão a base necessária que o levaria a acreditar que conseguiu aprender esta língua de fato. Enquanto Alan explica que ele os demais colegas não têm *muita base*, o que pode ser compreendido como um conhecimento mínimo necessário, resultante das disciplinas de inglês desde o sexto ano. Novamente, mais um estudante ressalta o problema da indisciplina na turma como fator responsável pelos percalços na aprendizagem. A quarta razão foi apontada por apenas uma aluna no questionário inicial, mas, ao ser retomada posteriormente no grupo focal (fase de avaliação), recebeu a adesão de outros colegas. Confira no excerto 6:

Excerto 6

Joyce: “Porque tem muitos alunos, a professora não pode dar atenção só para um, aí não dá pra aprender direito, e tem vez que pra aprender direito tem que ter mais atenção, quando se tem dificuldade.”

Para Joyce, um dos motivos para não conseguir aprender inglês é o número de alunos por sala, o que não viabiliza a chance de eles receberem mais atenção dos professores. A dificuldade que os adolescentes sentem poderia ser diminuída, se o professor pudesse atender a todos individualmente, mostrando que o docente ainda é a fonte que os alunos buscam para aprender e nele confiam (ANDRADE, 2004; BASSO; LIMA, 2014).

A quinta e última razão apontada na fase inicial diz respeito à qualidade dos materiais, como explicado por Marcelo:

Excerto 7

Marcelo: *“Não é que a escola seja ruim, mas as aulas são poucas e não tem material suficiente ou adequado.”*

Para Marcelo, o material disponível para as aulas de inglês é outro fator que endossa a descrença de alguns estudantes naquele contexto. No ano de realização da pesquisa, a escola havia sido contemplada com livros didáticos do estado, porém em quantidade insuficiente para todas as turmas de nono ano¹⁴. A rotina de ter o livro apenas durante a aula de inglês é um problema que incomodou não apenas a professora da turma, que via muitas de suas atividades serem comprometidas, pelo fato de que os adolescentes não viriam até a escola para emprestar o livro da biblioteca. Alguns alunos, como Marcelo também perceberam que o material insuficiente era outra limitação.

Pelo conjunto de fatores contextuais apontados pelos adolescentes nesta seção é que a descrença deles naquele con-

14 Fato explicado por pela professora regente no começo da pesquisa (notas de campo – observação).

texto pode ser entendida com maiores detalhes. Na relação interativa entre sujeitos e contextos de aprendizagem, olhando para o potencial das crenças de mediar a aprendizagem dos alunos, os adolescentes olham para as próprias condições disponíveis para aprender como justificativa da impossibilidade de aprender em tal contexto. Tendo em vista este cenário inicial, a proposta interventiva foi pensada, uma vez que são muitos os trabalhos que mostram as crenças dos alunos e dos professores em face aos diversos problemas contextuais que limitam a aprendizagem da língua inglesa, mas poucos com perfis interventivos. Portanto, questionar esse cenário *status quo*, refletir sobre essas crenças e buscar a possibilidade da mudança tornaram-se premissas fundamentais para a concretização deste estudo. A seguir, apresento mais detalhes das fases de intervenção e avaliação na sala 09.

Primeiro passo rumo à mudança: experiências na intervenção

Em todo processo do desenvolvimento humano, a transformação acarreta mudanças que nem sempre ocorrem de maneira harmônica ou de fácil entendimento para o sujeito. Vygotsky ressalta o caráter conflituoso do desenvolvimento humano, partindo de uma visão dialética. É do conflito e das contradições que nascem as mudanças. Para o autor, o processo educativo não ocorre pacificamente, mas a partir da transformação (VYGOTSKY, 2003). E principalmente na adolescência, essa fase de transição modifica a trajetória de desenvolvimento tanto do ponto de vista biológico quanto do histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994a; 1994b), preparando o adolescente para os desafios da vida adulta.

As mudanças planejadas para essa intervenção também não foram recebidas pelos alunos de maneira harmoniosa. O estranhamento foi evidente e a principal resposta às novidades se concretizou na indisciplina e no desinteresse com as atividades que eles mesmos haviam sugerido na fase anterior. Ao início da intervenção, um dos principais contratempos foi a indisciplina na turma da sala 09, que se materializava tanto em conversas paralelas quanto em desinteresse ou falta de participação nas atividades sugeridas. A primeira aula da intervenção, por exemplo, que tinha por objetivo atividades orais que incentivavam o uso da língua alvo e a interação entre o grupo, não foi tão bem-sucedida pelos contratempos acima mencionados. É o que se observa no trecho abaixo das notas de campo realizadas após a aula.

Excerto 8

E então, nos oitos minutos finais eu pedi aos alunos que praticassem com um colega. E novamente, apenas alguns pares (por volta de três) estavam realmente engajados na atividade. Os alunos reclamavam que era a última aula da semana; e também esperavam ansiosamente pelo feriado. Se eu chegasse perto de um dos pares, eles faziam tudo certo, mas se eu fosse para outra dupla, eles paravam [com a atividade]. O controle da turma nessas condições é complicado. Concluo que eles precisam estar mais acostumados com esse tipo de atividade antes de fazê-la novamente, assim, nas próximas aulas eu vou focar em outros tipos de exercício (como a leitura).

(Notas de Campo. Fase de intervenção. 19/04/2011)

A atividade preparada para essa aula foi comprometida pela pouca participação dos alunos que acabavam se

distraindo com outros colegas. No entanto, o fato dos alunos estarem pouco familiarizados com atividades desta natureza também deve ser considerado como possibilidade para o seu não engajamento ou seu desinteresse. Conforme o excerto mostra, poucos realmente se comprometiam com a atividade e, quando colaboravam, era porque percebiam a presença do professor monitorando se as duplas ou trios realmente estavam envolvidos.

Assim como na fase de observação, uma parte da aula sempre acabava sendo utilizada para chamar atenção dos alunos, acalmá-los nos dias de conversas paralelas e buscar incentivá-los a participarem das aulas de inglês. Na tabela abaixo, reúno alguns *feedback cards* de diferentes aulas da intervenção para mostrar como os próprios alunos percebiam as atitudes da turma na aula de inglês e como lidavam com isso.

Excertos 9, 10 e 11

Bento: *“Eu gosto. Hoje conversaram bem menos, mas mesmo assim tem um povo que ficou falando e acabaram perdendo a oportunidade de aprender a matéria.”* (gramática)

Karen: *“Eu achei muito legal, foi um jeito diferente de aprender, mas eu acho que se a turma prestasse mais atenção quando o professor fala, nós poderíamos ter aproveitado melhor a aula.”* (atividades orais)

Marcelo: *“Bacana. Acho que está ótimo, só na conversa que o pessoal tinha que manear. Eles atrapalham.”* (música)

(Feedback cards)

Os alunos mostram em diferentes aulas como já concebiam as atividades propostas nas aulas mais positivamente,

mesmo com o eventual comportamento que atrapalhava a turma a aproveitar melhor cada proposta. Bento, Karen e Marcelo acreditavam que os alunos colaboraram mais ao diminuírem a conversa. Mesmo assim, avaliaram positivamente as aulas. Assim como nas demais aulas apresentadas nesta tabela, é possível perceber um posicionamento semelhante, em que vários colegas ressaltam que haveria melhor aproveitamento se houvesse maior colaboração.

E como sinaliza a literatura (LIMA; BASSO, 2014; PAJARES; URDAN, 2006), muitas são as expectativas que envolvem a vida de um adolescente, tanto as expectativas do púbere em relação a si mesmo quanto a de seus pais e professores. E em sala de aula, algumas delas são: maior autonomia em relação à própria aprendizagem (PAJARES; URDAN, 2006) e uma postura comprometida com o próprio desenvolvimento, uma vez que suas potencialidades enquanto *idade de transição* promovem transformações significativas (VYGOTSKY, 1994a; 1994b) que favorecem o processo de aprendizagem (abstração, desenvolvimento da imaginação e criatividade).

Em tais condições propícias, o comportamento indisciplinado figura como um desperdício de oportunidades da sala de aula e como comportamento indesejado. Mesmo assim, as pesquisas mostram que a sala de aula como um coro harmonioso onde cada voz tem seu espaço já não é algo tão comum. Alguns desses estudos, por exemplo, sinalizam a apatia e indiferença ao professor nas aulas de inglês, causadas por um distanciamento entre professor e alunos (LIMA; BASSO, 2014), pelo comportamento considerado indisciplinado (LIMA; BARCELOS; FERREIRA, 2014), pelo pouco envolvimento com as aulas, diminuição do interesse pela disciplina (ANDRADE, 2004) e pela aprendizagem a cada novo ano letivo.

Esses percalços coexistem no contexto da sala de aula, onde muitas vezes as conversas paralelas ou um comportamento mais agitado não são eliminados completamente, contudo acabam sendo controlados, quando os alunos passam a se engajar mais nas atividades. E foram experiências desta natureza na intervenção que possibilitaram vislumbrar os sinais de mudança na descrença dos alunos, como nos excertos que apresento a seguir.

Excertos 12, 13, 14 e 15

Thales: “Sim. Achei a aula divertida. A atividade foi legal por trabalhar todos os sentidos da língua inglesa, porque tudo é importante [na letra da música]”.

Rebeca: “Legal. É melhor do que ter que traduzir uma música imensa. Seria legal depois de a gente completar a música, saber a “tradução” dela. Então acho que o professor devia dar uma cópia da letra em Português também, junto com a de inglês”.

Tânia: “Legal! Foi bem melhor em dupla, porque as vezes você tem dúvida em alguma coisa e a colega sabe, aí você ajuda e é ajudada. Cada um fez um pouco”.

Jacqueline: “Legal! Achei que foi melhor em dupla porque podíamos tirar as dúvidas um com o outro. Eu ajudei a Karen e ela me ajudou também. Achei que foi bem diferente das aulas que eu já tive”.

(Feedback cards)

Neste grupo de excertos, reuni as perspectivas de alguns alunos em seus *feedback cards* que avaliavam tanto as aulas, quanto as atividades e o desenvolvimento das mesmas na sala

09. Nesta aula elaborada a partir de atividades com música (excertos 12 e 13), há dois alunos que demonstraram ter tido uma experiência positiva com a atividade, mesmo ela tendo sido diferente de como acreditavam que deveria ser. Thales revela que a atividade contemplou diferentes aspectos que ele considerava importante na letra de uma música e, mesmo que a crença mediadora de sua aprendizagem inicialmente sinalizasse a descrença, a atividade proposta contemplou seu interesse. A atividade em questão consistia em exercícios de compreensão auditiva e aquisição de vocabulário para introduzir outra proposta. O foco central era propor que os alunos interpretassem a letra sem a necessidade de tradução literal, mas buscando o significado a partir da própria compreensão e da mediação do professor e das hipóteses dos outros adolescentes.

Para Rebeca a aula também foi positiva, mas sua resposta sugere ainda uma crença de que a tradução deveria ter sido dada aos alunos, ao invés da discussão feita com o grupo. Esse desencontro entre o que foi proposto e como a aluna esperava que a atividade fosse feita, salienta como as contradições fazem parte da natureza histórica dos seres humanos (VYGOTSKY, 2003), inclusive naquilo que eles acreditam (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011). A reflexão de Rebeca não forneceu indícios de que sua visão contrária tenha resultado em não participação da aula, ou seja, um conflito. Sua crença pode ter permanecido a mesma, mas a aluna também reconheceu que uma forma não necessariamente condizente com sua crença também podia contribuir para sua aprendizagem. É possível observar, dessa forma, mais um exemplo de que experiências novas possibilitam visualizar sinais de mudança, mesmo que ainda no começo.

O outro grupo de excertos (14 e 15) mostra a apreciação dos adolescentes acerca de uma aula em que pares de alunos faziam uma atividade que contemplava leitura e gramática, por

meio de um caça-palavras. Para que a tarefa¹⁵ fosse executada, os pares deveriam trabalhar juntos, na resolução de um caça-palavras que auxiliaria na compreensão de um texto. Os alunos demonstram que o fato de trabalharem juntos foi benéfico¹⁶ uma vez que os próprios colegas podiam pedir/oferecer suporte. Este fato se relaciona a uma das razões apontadas por eles na fase inicial, o excesso de alunos que não permite ao professor atendê-los individualmente da maneira como queriam. O trabalho em pares favoreceu a realização da atividade e problemas de indisciplina não foram mencionados nos excertos, uma vez que o grupo demonstrou mais engajamento com a proposta.

Esses exemplos analisados a partir dos *feedback cards* dos adolescentes nesta seção possibilitam um panorama das primeiras atividades da intervenção e mostram como a indisciplina foi marcante no ponto de vista dos estudantes, quando estes estranhavam as novas atividades propostas. Os exemplos indicam também que posteriormente, quando o engajamento era maior e a atividade proporcionava interesse aos adolescentes, a indisciplina já não era tão constante, como apontado em alguns relatos. Na seção a seguir, discuto algumas perspectivas acerca dos sinais de mudança que puderam ser observados nos adolescentes da sala 09.

15 Entendo tarefas (tasks) sob uma perspectiva sociocultural como atividades propostas em sala de aula que visam o desenvolvimento dos aprendizes na língua alvo. O desenvolvimento é construído tanto em um nível interpessoal (na colaboração entre os adolescentes) quanto intrapessoal (reconstrução interna de cada adolescente a partir da experiência de aprendizagem social).

16 Cabe ressaltar que, em menor escala, alguns alunos nesta aula revelaram que conseguiriam fazer a atividade independentemente de necessitar ou oferecer assistência aos colegas.

Os sinais de mudanças nas crenças: adolescentes avaliam as novas experiências

Após o encerramento das atividades da intervenção, os alunos participaram da última etapa que consistia na avaliação das fases anteriores através de um novo questionário e de um grupo focal. Conforme apresento nesta seção, foi possível perceber alguns *sinais de mudança*, principalmente na descrença dos alunos sobre conceber a aprendizagem como algo possível, por meio das experiências nas aulas de intervenção.

Durante a observação, constatamos que boa parte dos alunos (40%) afirmou não gostar da disciplina. E agora, o fim da pesquisa, quando questionados sobre alguma mudança na forma de ver a aula de inglês (constatada na fase 1), alguns sinais foram percebidos.

FIGURA 4: Sinais de mudança na forma de ver a aula de inglês



A maior parte do grupo demonstrou ter percebido algum tipo de mudança associada principalmente às atividades feitas

em sala, que foram aprovadas pela turma, conforme discutido no grupo focal:

Excerto 16

(...)

Luís: Eu gostei da atividade da música.

Alan: Eu gostei mais das aulas que a gente tinha jogo, porque tipo era uma disputa. Descontrai. Você tem que tentar acertar e o pessoal fica mais interessado.

Fabiana: É que no jogo você participa pra ganhar, pode ser qualquer coisa, você vai pra ganhar.

(...)

Wagner: Eu gostei das aulas com música, porque assim, a gente tem aula a manhã toda, aí chega na aula de inglês, tem música, que é diferente, a gente fica mais relaxado, a gente vai escutando, faz exercício, tenta entender a letra.

André: É, a gente aprende a tradução.

Karen: E acaba prestando mais atenção na aula, pra você acompanhar a letra, ouvir a música e tal.

(Grupo Focal – Fase de avaliação)

Na avaliação dos alunos, as aulas que tomaram a música como objeto de aprendizagem e foco das atividades, despertaram o interesse dos alunos e se diferenciavam do que faziam nas outras disciplinas. As atividades em grupo e com jogos também foram mencionadas, por envolverem a participação dos alunos e pela situação de competição, uma vez que, a partir de regras próprias, ela tem o potencial de promover o desenvolvimento (cf. VYGOTSKY, 1991). Em síntese, esse trecho ressalta como as

novas experiências, quando capazes de mostrar aos alunos que há a possibilidade de aprender inglês naquelas aulas, podem ser o caminho para a mudança de uma crença, além de que esse processo começa com maior participação e envolvimento por parte deles.

Outros alunos (25%) sugeriram a percepção de algumas mudanças, mas ressaltaram o impacto de outros fatores que ainda competem para uma transformação mais significativa da descrença, ou em outros termos uma nova maneira de olhar para o processo de aprendizagem. Veja as opiniões dos excertos 17 e 18 do questionário final:

Excertos 17 e 18

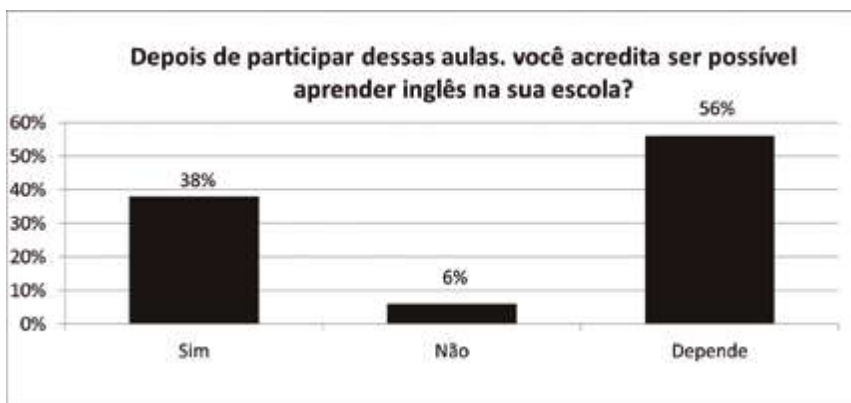
Fabiana: *“Mais ou menos. Pois com a conversa dos alunos não deu para aprender muito, mas mesmo assim, eu percebi que as aulas de inglês podem ser difíceis, mas legais ao mesmo tempo”*

Carlos: *“Mais ou menos. Porque tinha exercícios que nunca foram feitos nas aulas antigamente como a interpretação da música, mas por outro lado continuo não gostando de inglês.”*

Como outros colegas, Fabiana ressaltou o fator indisciplinada como limitação durante as aulas e ao mesmo tempo mostrou que, por mais que seu posicionamento seja indeciso com relação a ter percebido alguma mudança, é possível notar claramente em sua reflexão de que há sinais de mudança presentes nela. Por mais que as aulas de inglês continuem a ser algo difícil para ela, Fabiana concluiu que a experiência poderá ser ao mesmo tempo positiva, ou *legal* nos termos da adolescen-

te¹⁷. Carlos também mostra em sua reflexão a visão da intervenção como experiência positiva, ressaltado as atividades que ele nunca tinha feito. Mesmo assim, o aluno enfatiza ao final da justificativa que o inglês ainda é algo de que ele não gosta¹⁸. Os demais alunos (9%) indicaram que não perceberam mudanças, mas sem justificativas mais detalhadas.

FIGURA 5: Sinais de mudança na descrença dos alunos adolescentes



Além de observar alguns sinais de mudança na maneira como os alunos veem a aula de LI, outros puderam ser observados na principal crença apontada na fase inicial, a da impossibilidade de aprender inglês no contexto de escola pública. A figura 5 possibilita visualizar a crença dos adolescentes da sala 09 ao final da pesquisa.

O número inicial de adolescentes que acreditavam que era possível aprender inglês aumentou de 28% na fase um para 38% ao final da pesquisa. Mas um dos maiores sinais obser-

17 Ressalto, mais uma vez que, de um ponto de vista histórico-cultural, as contradições contribuem para o desenvolvimento por suscitarem oportunidades de mudança.

18 No início da pesquisa, em seu questionário, tanto a aprendizagem da língua inglesa quanto a disciplina são aspectos que Carlos revelou não gostar.

vados, considerando os dois gráficos (Figuras 2 e 5), é a significativa diminuição do grupo de estudantes que demonstrava a descrença, que ao final da pesquisa mostrava apenas 6% do grupo, quando, inicialmente, esta era latente em quase metade da turma (47%). Já a grande porção dos adolescentes nesta fase (56%) ao indicar a opção “mais ou menos” justifica conceber a possibilidade de aprendizagem, mas apenas condicionada a um conjunto de fatores a serem melhorados naquela escola e naquela turma.

No grupo dos alunos que sugeriram crer na possibilidade de aprendizagem da língua inglesa, as justificativas retomam principalmente as experiências positivas que tiveram na intervenção, como as apresentadas nos excertos abaixo:

Excertos 19 e 20

Karen: *“Sim, porque quando você tem menos dúvidas sobre o conteúdo fica mais fácil fazer os exercícios”.*

Fabiana: *“Sim. Porque com todos os alunos prestando atenção, participando, sem fazer bagunça, nós podemos sim aprender inglês aqui na escola”.*

Karen relaciona a questão da dificuldade de aprendizagem com suas experiências na intervenção¹⁹. Ao compreender melhor os conteúdos, ela sentiu ter menos dificuldades na disciplina, favorecendo uma visão de que a chance de aprender inglês era concebível. Seu exemplo sugere como as novas experiências possibilitam novas ações que possam modificar a des-

19 Karen registrou em um feedback card (fase 2 - intervenção) e em seu questionário final (fase 3 - avaliação) que o fato de ser assistida pelo professor (e eventualmente alguns colegas) foi importante para a realização das tarefas propostas na aula de inglês.

crença que medeia suas ações, uma vez que, quando a aluna passa a ver a possibilidade de aprender, ela pode buscar novas ações condizentes com essa crença ao invés de se manter limitada às condições contextuais que atrapalham suas chances de aprender. Fabiana, por outro lado menciona o papel da disciplina, sugerindo que a aprendizagem seria possível quando os alunos percebessem que grande parte da responsabilidade também é deles.

No grupo maior (56%), os adolescentes mostraram ver a possibilidade de aprender inglês, mas como um aspecto inerente a outros fatores. De maneira geral, eles listam quais mudanças seriam necessárias para que a aprendizagem realmente acontecesse e alguns exemplos são mostrados nos excertos 21, 22 e 23.

Excertos 21, 22 e 23

Alice: *“Depende, porque a minha classe é uma bagunça, eles não sabem escutar e não colaboram. A única coisa que fazer é ficarem cobrando coisas inúteis do professor.”*

João: *“Depende. Porque eu não sei se nas outras salas a bagunça é tão grande quanto aqui, mas apesar da bagunça eu consegui aprender e interagir muito com o inglês que foi trabalhado.”*

Bento: *“Depende, porque a bagunça não deixava eu aprender, mas eu acho que eu consigo aprender mais a matéria na sala de aula.”*

O primeiro fator que estaria ao alcance da própria turma para resolver é a bagunça dos adolescentes (indisciplina). Alice critica o fato de que muitos alunos não colaboram, mas que-

rem exigir dos professores. Já João e Bento mencionam o mesmo problema, no entanto, acreditam que conseguiram aprender com as aulas mesmo assim. Considerando que nesta turma a aula de inglês na escola pública é o único ambiente formal para aprendizagem da língua, algo similarmente apontado em outros estudos sobre escola pública, como o de Basso (2006), além das limitações já existentes (tempo, materiais, dentre outros), os próprios alunos acabavam se privando da oportunidade de aprender. E como os excertos evidenciam, os alunos estão conscientes da situação, contudo, falta uma reorientação dos objetivos e das ações para eliminar a indisciplina que atrapalha os estudantes e é causada por grande parte deles. Quanto aos alunos que indicaram manter a mesma crença (6%) da fase inicial, alguns enfatizaram a dificuldade ou o fato de não gostarem da disciplina como possíveis indícios da crença se manter estável.

Excertos 24 e 25

Hugo: “Não. Bom, a disciplina é muito ruim.”

Ellen: “Não. Porque o inglês é muito difícil de aprender.”

A caracterização de Hugo sobre como “muito ruim” mostra que o aluno realmente não gosta da disciplina, e que as experiências na intervenção possivelmente não causaram impacto significativo em suas crenças a ponto de reavaliar sua visão sobre a aprendizagem. E Ellen, por outro lado, pondera sobre a dificuldade de aprender inglês, como razão para acreditar que aprender inglês ali ainda não é possível. Além disso, as respostas lacônicas não permitiram mais detalhes das opiniões dos alunos. Ainda assim, o fator que sobressai ao estudo correspon-

de aos sinais de mudança que aqui foram apresentados. Esses sinais se mostram como porta de entrada para que, mesmo em face da complexidade do processo de mudança, isso não é algo totalmente inviabilizado ou impossível, mas demanda tempo e engajamento dos participantes.

Considerações finais

Para finalizar, seria importante considerar algumas implicações da pesquisa aqui apresentada. O estudo teve como objetivo analisar o processo de mudança de crenças a partir de novas experiências vivenciadas pelos alunos naquele contexto. Os pressupostos norteadores foram a teoria histórico-cultural com base em Vygotsky para compreensão do processo de desenvolvimento humano, a adolescência como período de transição além de perspectivas da Linguística Aplicada para um conceito de crenças.

Conforme relatado, o estudo se concretizou em três etapas: diagnóstico, intervenção e avaliação. Inicialmente foi constatada uma forte descrença naquele grupo. Essa descrença, além de identificada, foi discutida do ponto de vista dos adolescentes, buscando razões que justificassem sua presença no plano psicológico deles. Em um segundo momento, um período de intervenção foi planejado com atividades que os adolescentes não realizavam em sala de aula. Apesar de elas serem idealizadas a partir de sugestões dos próprios alunos, a recepção dessas novas propostas foi caracterizada por um estranhamento inicial e consequente aumento da indisciplina. Foi somente com o passar das atividades que o engajamento começou a ocorrer e as aulas passaram a ser avaliadas como proveitosas para grande parte do grupo que foi se familiarizando com as mudanças.

Foram com essas experiências que analisei os sinais de mudança evidentes nas crenças dos alunos de escola pública envolvidos na intervenção relatada. Os resultados mostraram que, apesar dos obstáculos comuns em diferentes contextos brasileiros, uma forte descrença inicial dos alunos pode mostrar sinais de resignificação, mesmo que esse processo seja lento e árduo, como já sinalizavam estudos de longa data (PAJARES, 1992; Basso, 2006). Do ponto de vista aqui discutido, a complexidade da mudança é compreensível, uma vez que isso requer uma reavaliação de sua forma de ver e significar determinados fenômenos do mundo (a maneira como se aprende inglês) e filtrar as próprias experiências já vividas em relação ao que é novidade. Sendo assim, ao invés de ser encarada apenas como problemática e árdua, a mudança é vista dialeticamente a partir do conflito como caminho de transformação e de novas possibilidades.

Portanto, ao conceber as crenças em seu papel mediador, ao compreender o aluno adolescente como intrinsecamente relacionado ao processo de mudança, a perspectiva histórico-cultural ressalta o dinamismo do desenvolvimento humano que acontece a partir do conflito, da experiência de novidades, do enfrentamento de problemas e das crises que dão origem ao que Vygotsky chamou de saltos qualitativos. Uma das implicações da pesquisa é, portanto, a necessidade de pensar propostas pedagógicas que integrem a complexidade do ensino de inglês para adolescentes como ponto de partida para a mudança. As crenças, ao serem mapeadas, contextualizam para o professor um grande perfil de suas turmas, de como os alunos interpretam e significam fenômenos da aula de inglês (o processo de ensino-aprendizagem, as condições disponíveis da escola, dentre outros) e se essas interpretações se relacionam com as atitudes deles em sala de aula (engajamento, indiferença ou indisciplina).

Por ter um desenho qualitativo longitudinal de duração moderada (um semestre letivo), optei por tratar a mudança de crenças, utilizando o termo sinais de mudança, uma vez que eles apreendem melhor os movimentos iniciais percebidos nas crenças dos adolescentes. Tomar o processo de mudança como algo rápido e direto é uma postura que ignora tanto a complexidade da capacidade cognitiva de pensar e interpretar novas e velhas experiências, quanto a complexidade do processo educativo como um todo. Ao mesmo tempo em que a duração de apenas um semestre seja uma limitação do estudo, defendo que sua contribuição está no convite de que mais pesquisas interventivas sejam propostas. Isso significa extrapolar o mapeamento das crenças, que já é bastante benéfico, e incluir um olhar atento para os processos de mudança, as contradições e as oportunidades que os participantes têm de avaliar cada nova experiência em relação ao que já faz parte de seu repertório de crenças.

Cabe ainda a ressalva que o processo de mudança de crenças não é uma imposição, ele nasce a partir do ponto de vista do sujeito, da avaliação da experiência vivida em contexto em interação com os outros colegas e da percepção de que o novo caminho é uma possibilidade. Um caminho para os professores é promover um ambiente de ensino em que alunos possam vivenciar diferentes formas de aprender outra língua. E, se a partir delas, surgir o conflito ou o estranhamento, que haja espaço para que o adolescente compreenda que, assim como sua própria vida nessa idade de transição, tudo pode se transformar, inclusive sua maneira de interpretar os diferentes fenômenos da vida social, revelando, assim, o quão interativo é o processo de aprender línguas tendo em vista as diferentes crenças mediadoras desse processo.

Referências

ALANEN, R. A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2003, p. 55-85.

ANDRADE, A. A. C. *Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ARNETT, J. J. Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, v. 54, n. 5, p. 317-326, 1999.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de Professores e Alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (org.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 27-69.

BARCELOS, A. M. F; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, v. 39, v. 3, p. 281-289, 2011.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, p. 15-41, 2006.

BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A Primeira impressão é a que fica? Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de escola pública. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B.

(org.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares*. v. 3. Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 3, p. 109-134.

BLANCK, G. Notas explicativas. In: VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003 [1926].

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.

COLE, M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

DARLINGTON, Y.; SCOTT, D. *Qualitative research in practice: stories from the field*. Crows Nest: Allen & Unwin, 2002.

FREEMAN, D. *Doing teacher-research: from inquiry to understanding*. Boston: Heinle & Heinle Publishing Company, 1998.

HALL, G. S. *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1904.

LEWIS, M. Classroom Management. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (ed.). *Methodology in Language Teaching – an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 40-48.

LIMA, F. S. Pesquisas sobre Crenças no Ensino de Línguas com foco na Escola Pública: Estado da Arte na Linguística Aplicada Brasileira. *Contexturas*, v. 18, p. 51-72, 2011.

LIMA, F. S. *Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective*. 2012. 239f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

LIMA, F. S. Adolescents' Beliefs about Learning English as a Foreign Language: An Intervention Study. *Journal of Education and Human Development*. v. 3, n. 2, p. 829-845, 2014.

LIMA, F. S.; BARCELOS, A. M. F.; FERREIRA, M.A. Um por todos e todos por um? A indisciplina na aula de inglês segundo as crenças de alunos adolescentes. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 79-109.

LIMA, F. S.; BASSO, E. A. “Nem sempre a língua que eu falo é a que eles entendem” crenças sobre o ensino de inglês com adolescentes de escola pública. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 65-91, 2014.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System*, v. 39, n. 3, p. 359-369, 2011.

PAJARES, F. M. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAJARES, F.; URDAN, T. (ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006.

PAUS, T. Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Science*. v. 9, n. 2, p. 60-68, 2005.

STEINBERG, L. Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*. v. 9, n. 2, p. 69-74, 2005.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. Longman, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003 [1926].

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise em psicologia: uma investigação metodológica. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e*

Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 203-417.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Development of Thinking and Formation of Concepts in the Adolescent. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1994a, p. 185-265.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and Creativity in the Adolescent. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1994b, p. 266-288.

VYGOTSKY, L. S. Development of Interests at the Transitional Age. In: RIEBER, R. W. (ed.). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. v. 5. Child Psychology. New York: Plenum Press, 1998a.

VYGOTSKY, L. S. Development of Higher Mental Functions during the Transitional Age. In: RIEBER, R. W. (ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. v. 5. Child Psychology. New York: Plenum Press, 1998b.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. *Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behaviour*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

WERTSCH, J. *Voices of the Mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

Pressupostos vygotskinianos imersos e emersos das aulas de língua inglesa na educação básica

Tatiana Aparecida da Silva Bialetzki
Edcleia Aparecida Basso

Panorama e contextualização da pesquisa

Na contemporaneidade, o domínio de uma língua estrangeira, principalmente de língua inglesa, tornou-se fundamental para o protagonismo na vida tanto a nível pessoal quanto profissional. Emparelha-se com o das novas tecnologias, ajudando a encontrar novos espaços na sociedade e no mercado de trabalho, além de agregar outros valores intrínsecos e possibilitar visões diferenciadas do mundo pelas lentes de uma nova cultura.

Paradoxalmente, contudo, aprender e ensinar uma língua estrangeira na Educação Básica tem se tornado cada vez mais uma tarefa árdua e infrutífera, liderada pelo fato de não haver perspectivas de uso de um outro idioma nas práticas sociais languageiras no cotidiano do Brasil, excetuando a prática em contextos familiares, vinda com os emigrantes. Contribui para isso, também, a praticidade e rapidez oferecidas pela tradução

online disponibilizada por empresas como o Google¹, que define sua missão como “organizar a informação mundial e torná-la universalmente acessível e útil”, por meio de ferramentas de pesquisa que processam mais de 5 bilhões de solicitações por dia, disponibilizadas em 103 idiomas, alcançando 99% da população mundial. Esta situação tem dificultado o trabalho dos professores, uma vez que nem têm a competência linguístico-discursiva do idioma ensinado (BASSO, 2008), ou no dizer de Miquelante (2019), dos saberes docentes para ensinar, nem, tampouco, dominam a tecnologia a contento, quando a ela têm acesso nas escolas, podendo ser utilizada nas salas de aulas. As aulas remotas, devido à pandemia ocorrida no mundo, sobretudo no Brasil, mostraram a dificuldade dos docentes no manejo da tecnologia.

Pelo lado do estudante, como professoras de Língua Inglesa (LI), seja na universidade, no curso de Letras, seja na educação básica, temos vivenciado toda sorte de desmotivação e desinteresse para com os estudos, mesmo nos primeiros anos do Ensino Fundamental 2, quando a curiosidade pela novidade e o desejo de aprender a LE, antes detectados nos estudantes, vêm diminuindo e se perdem nos primeiros meses de contato com o novo idioma.

Outros fatores concorrentes para a atual situação do ensino e aprendizagem de LE nas escolas públicas continuam como dantes: salas de aula com turmas numerosas, falta de materiais pedagógicos, de recursos financeiros, tecnológicos e físicos, agravados pelo pouco comprometimento por parte dos alunos em realizar tarefas/atividades, e pela falta de apoio da família (MELO, 2016). Neste aspecto, a realidade do contexto onde vivem muitos dos estudantes de periferia, revelada nos Projetos

1 Informações obtidas em <https://www.techtudo.com.br>. Acesso em 15/07/2020.

Políticos Pedagógicos das escolas públicas do Paraná, ajudam a explicar alguns problemas constantemente encontrados nas salas de aula, foco desse estudo, tais como: alunos carentes de motivação e interesse por estudar uma vez que sabem, de antemão, que dificilmente reprovarão; a baixa estima derivada de dificuldades cognitivas, problemas físicos, roupas fora do padrão aceito pelos adolescentes, de celulares ou similares, resultando muitas vezes em *bullying* e brigas frequentes, que levam a faltas constantes às aulas e a desistências, ainda que professores e diretores tentem prevenir e minimizar esta situação. No entanto, a grande e triste novidade constante nos últimos anos tem sido o aumento de estudantes com laudos de TDAH, transtorno bipolar, transtornos do espectro autista, entre outros, tão ou ainda mais sérios do que os antes mencionados, alcançando a média de seis (6) alunos por turma.

A conjunção dos fatores mencionados culmina no desinteresse e desmotivação dos estudantes que, muitas vezes, não são capazes de ver perspectivas reais de melhora nas suas atuais ou futuras condições de vida, refletindo diretamente no seu baixo rendimento escolar em todas as disciplinas. Isso desmotiva também os professores que ficam, na maioria das vezes, reféns da situação, uma vez que são forçados a aprovar os estudantes, mesmo os que sequer frequentam as aulas.

Buscando um enfrentamento ao grande desafio acima delineado, inda que gota em mar, pelo caminho da ciência e da pesquisa e sabedoras de que seria necessário um suporte teórico que ultrapassasse os limites de métodos e abordagens relacionados ao ensino de uma nova língua, optamos no presente artigo pelo caminho não muito trilhado: escolher uma teoria que tivesse pressupostos capazes de abarcar este contexto para nele imergir e dele emergir, gerando reflexões que pudessem confirmar ou não sua pertinência e contribuição para o ensino e

para a aprendizagem de uma LE, no caso, de língua inglesa em escolas públicas.

A opção recaiu na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1984; 1998; 2000) e ratificada por autores neo-vygotskianos como Rocha (2006; 2020), Basso (2020), Lima (2021; neste volume); Lima; Basso (2014), Miquelante (2019), Scherer (2020) entre outros que sustentaram todo o percurso da pesquisa. Para o presente capítulo, selecionamos discutir e analisar os seguintes pressupostos vigotskianos: afeto, mediação, interação e zonas de desenvolvimento real e próximo.

Vale adiantar que o tempo da pesquisa foi limitado a dois trimestres letivos e que os resultados encontrados devem ser entendidos como indícios para alternativas pedagógicas, sustentadas firmemente na teoria mencionada, sendo este o objetivo central do estudo. Como objetivos periféricos propomos: a intenção de melhorar o nível motivacional para o ensino e a aprendizagem de LI; favorecer a interação e o relacionamento entre os envolvidos; tentar o uso da língua-alvo durante o jogo; criar materiais diferenciados para uso dos professores de LI com base em jogos, visando a melhores resultados na disciplina, sejam motivacionais sejam de rendimento na nova língua.

Para tanto, buscamos uma (re)significação dos conteúdos previstos no Plano de Trabalho do Professor para a disciplina de Língua Inglesa nos 6º anos, inserindo vários tipos de atividades lúdicas, mormente, jogos, culminando com a compreensão oral e escrita de um conto infantil.

Esperamos poder contribuir para a formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, interessados em melhorar a motivação, a interação e a qualidade do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras na educação básica por meio de uma teoria revisitada fora e dentro da sala de aula.

Cenário da pesquisa

A implementação do projeto de pesquisa ocorreu em uma cidade situada no noroeste do Paraná, em uma escola pública estadual que recebe alunos advindos da periferia, muitos dos quais pertencentes a programas sociais como era o Bolsa Família. São exemplos de pessoas que configuram os bolsões de exclusão históricos em que se incluem a baixa escolaridade dos pais, alto nível de desemprego e de subempregos, sistemas de moradia entre os piores do município, tendo por consequência o desajuste e a desagregação familiar, que refletem diretamente na motivação e no rendimento dos estudantes. A comunidade escolar convive, ainda, com a evasão, a repetência e a exclusão.

Participaram da pesquisa alunos do 6º ano B do Ensino Fundamental II da referida escola, cuja faixa etária oscilou entre os 11 e 14 anos de idade. Vários desses alunos participavam das salas de recurso e apoio e tinham diferentes tipos de laudos médicos, como TDAH, transtorno bipolar, entre outros, fazendo uso de remédios controlados. A implementação do projeto foi iniciada com 29 alunos e finalizada com 31, o que por si já demonstra os problemas de migração dos estudantes em um mesmo ano.

Contamos também com dados advindos de sete professoras da rede pública estadual de ensino, que participaram de um curso na modalidade on-line, chamado de GTR – Grupo de Trabalho em Rede, elaborado e ministrado ao longo da pesquisa com o tema. Suas reflexões foram incluídas, contribuindo para análise do material e sua coerência com as necessidades dos alunos de escolas públicas.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, materializada na pesquisa-ação que, segundo Gil (2008, p.55), “se caracteriza

pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, geralmente de forma planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro.”

Para o presente capítulo, utilizamos dados obtidos no Diário do Professor (DP), Diário do Aluno (DA), participação dos docentes no Grupo de Trabalho em Rede (GTR), Diário Fotográfico (fotos tiradas ao longo da pesquisa e do Questionário Para a Construção do Perfil do Aluno Participante (QP).

Com base nos conteúdos previstos no Plano de Trabalho Docente (PTD) para a disciplina, criamos diferentes materiais² bem coloridos, chamativos, propositadamente, com os quais desenvolvemos 28 atividades diversificadas com jogos como: Sequência dos Números, Dominó de Animais, Jogo da Velha, Jogo das Diferenças, Pular Casa, Jogo de Tabuleiro, entre outros, que foram utilizados para o trabalho com os seguintes conteúdos: cores, números cardinais e ordinais, adjetivos, animais, tipos de casas, partes de uma casa, pronomes pessoais, verbo “To Be”, vocabulário, construção de frases orais e escritas, pequenos textos, até alcançar o conto completo dos Três Porquinhos, evento discursivo com a contação e recontação do conto. Durante toda a investigação, os estudantes foram chamados a montar, ilustrar, confeccionar cartazes, murais e vídeos, sempre em pares ou em grupos, alguns expostos, transmitidos ou apresentados oralmente no pátio da escola.

Todo o material didático e os planos de aula foram preparados pelas autoras, buscando alcançar os objetivos antes mencionados, de modo a evidenciar indícios de desenvolvimento alavancados pela aprendizagem da LI. Ou seja, queríamos

2 A produção didático-pedagógica resultante pode ser encontrada em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_lem_unespar-campomourao_tatianaaparecidadasilvabialezki.pdf> Acesso em 22/04/2020.

identificar se, ao jogar, os estudantes poderiam aprender a LI e se, simultaneamente, esse aprender poderia carregar consigo a possibilidade de uma nova convivência entre os pares, de estabelecer e de seguir regras para alcançar os objetivos de forma mais rápida e efetiva, de melhorar a atenção voluntária, a memória e a motivação. Tivemos por pressuposto serem os jogos, pontes para o conhecimento, substituindo o papel e a função do brinquedo, conforme apregoadado por Vygotski na teoria histórico-cultural.

Seguindo o norte da pesquisa-ação, que implica no trabalho conjunto entre pesquisadores e pesquisados, a implementação da produção didático-pedagógica resultante da pesquisa e o trabalho com os professores em rede (GTR) foram conduzidos pela primeira autora nominada neste artigo, como parte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do qual participava, enquanto que a orientação, supervisão, condução da pesquisa ficaram ao da segunda autora. As publicações decorrentes da pesquisa foram feitas por ambas.

Atividades lúdicas (o jogo) e a teoria revisitada

Nesta seção conversaremos com diferentes autores, cujas vozes sustentaram todo o projeto de pesquisa, ajudando-nos a alcançar os objetivos antes explicitados.

Desde o nascimento a criança já está inserida em um determinado contexto social, de modo que o seu desenvolvimento se dá por meio de experiências sociais e, por esta razão, já faz parte do cotidiano presenciar situações de crianças reproduzindo, por meio de brincadeiras e cenas, o dia-dia dos adultos. De acordo com Wajskop (2007, p. 25), “a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituin-

do-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.” Rocha (2006), por sua vez, atesta que, para Vygotsky (2001), a aprendizagem ocorre ao longo de toda a nossa vida. É na relação com o outro que aprendemos e que, portanto, nos desenvolvemos. Nessa perspectiva, a linguagem assume papel central, pois é o instrumento mediador de todo o processo.

Segundo Vygotsky (1998), revisitado por Scherer (2020), a criança, antes de iniciar seu processo de escolarização, possui uma bagagem de conhecimento espontâneo constituída por conceitos cotidianos. Em ambiente formal de aprendizagem, os conceitos cotidianos entram em contato com conceitos científicos, tornando a aprendizagem sistematizada. Ao atingir níveis superiores, os conceitos espontâneos e específicos, antes distantes, unem-se, promovendo condições para a formação de novos conceitos e para que o desenvolvimento ocorra, fazendo valer o pressuposto vygotkiano de que a aprendizagem impulsiona, alavanca o desenvolvimento.

Ainda nesta perspectiva, Basso (2008), Rocha (2006), Miquelante (2019) e Scherer (2020) discutem o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) como o espaço entre o que a criança consegue fazer com a ajuda do outro (desenvolvimento próximo) e o que ela consegue fazer sozinha de maneira autônoma (desenvolvimento real). É na interação com o outro (com um par mais capaz) e pela linguagem que novos conhecimentos são construídos, assim como é pela mediação dos pares e da linguagem que o desenvolvimento real se transforma, abrindo-se a um novo desenvolvimento próximo. Estes pressupostos são fundamentais para o presente artigo, para entendermos que a aprendizagem de LI deve acontecer por meio das interações sociais significativas, ou seja, propo-

sitadas e mediadas pela linguagem, antecedendo o desenvolvimento dos alunos.

Vygotsky (apud Baquero, 1998) afirma que o brincar propicia uma ZDP na criança, no caso, no estudante em fase de transição, tendo enorme influência em seu desenvolvimento. Ele provê uma situação de transição entre a ação do estudante com objetos concretos e suas ações com seus significados. Mesmo no universo do faz de conta, uma situação imaginária, o brincar é também uma atividade regida por regras que precisam ser seguidas. Transpondo a situação para a sala de aula, cenário de imersão da teoria neste artigo, o jogo pode constituir-se em um poderoso meio para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Não o jogo por si mesmo, mas a ação de jogar, que podemos chamar de prática social na teoria bakhtiniana, ação esta que, sem dúvida, depende da compreensão das regras e da cooperação dos participantes, exatamente um dos grandes problemas nas salas de aulas atualmente.

Segundo Vygotsky (1984), o ato de brincar corresponde à atividade que desenvolve a inteligência e a personalidade da criança, isto é, as funções psíquicas superiores, como a atenção e memória ativa, a linguagem, o pensamento, as ideias e os sentimentos morais. O autor ressalta que a brincadeira promove saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Argumenta ainda que, mesmo sendo livre e não estruturada, a brincadeira possui regras que conduzem ou controlam o comportamento da criança. Por exemplo, uma criança que brinca de boneca assume posturas e comportamentos pré-estabelecidos daquilo que ela já conhece e entende por família. Desta forma, Friedmann et al (1992, p. 36) afirmam que “A brincadeira é a linguagem natural da criança e precisa estar presente na escola desde a Educação Infantil,

pois desse modo o aluno tem a oportunidade de se expressar com a música, jogos, arte, mantendo a sua espontaneidade.” Scherer (2020) ratificaria tal afirmação, acrescentando o papel do professor como mediador para o estabelecimento e organização da aula e dos trabalhos nela conduzidos, de modo a garantir regras e seu cumprimento, buscando, assim, o desenvolvimento integral do estudante.

O jogo, de modo geral, sempre esteve presente no cotidiano escolar ou familiar, seja como diversão, disputa ou como forma de aprendizagem. Aparece em todas as etapas da vida do ser humano, ou seja, na infância, na adolescência, na maturidade e na velhice, percorrendo, portanto, as etapas evolutivas da vida. Da mesma forma, pensamos que o jogo deve estar ou permanecer nas escolas, seja de forma física ou substituída pela modalidade online, caso haja recursos tecnológicos para tanto.

Entre os vários benefícios e vantagens advindas da ludicidade nas aulas, facilitando o aprender e o ensinar, podemos citar Chateau (1987, p. 96), que valoriza o jogo por seu potencial para o aprendizado moral, a integração da criança no grupo social e como meio para aquisição de regras. Kishimoto (1998) afirma que as escolas necessitam cultivar a espontaneidade, o diálogo, a convivência em grupo, aproveitando o fato de as crianças geralmente não brincarem sozinhas. Entendemos que o jogo proporciona oportunidades para elas organizarem o pensamento, exteriorizado pela fala, e ações adequadas ao momento, aprendendo a utilizá-lo como atividade orientada pelo professor.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento do ser humano e de sua singularidade se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicoló-

gicas mais sofisticadas emergem da vida social. Com esta afirmação, pensamos ser a motivação um dos fatores principais para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Com base no autor citado, Moser (2004) diz que ao brincar a criança cria e abre, normalmente por meio da colaboração de outros – crianças ou adultos – a zona de desenvolvimento próximo, agindo à frente de seu desenvolvimento real. Assim, entendemos que a ludicidade precisa ser usada como um recurso pedagógico, pois apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo, integrando várias dimensões da personalidade como afetiva, motora, social e cognitiva.

Para Antunes (1998), os jogos têm a função de levar o estudante a descobertas e de enriquecer sua personalidade, enquanto que, para o professor, trabalhar com jogos pode mudar seu papel de transmissor para condutor, mediador e avaliador da aprendizagem, assim como do desenvolvimento alcançado. O jogo, assim entendido, pode ser uma alternativa de trabalho que leva o aluno à aprendizagem de uma maneira mais prazerosa e significativa. As atividades lúdicas são pontos-chave para o desenvolvimento social, cultural e pedagógico do indivíduo. Para Almeida (2003), a educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional de esforço, sem perder, contudo, o caráter de prazer, de satisfação individual e também de interação.

Quando o professor mediador utiliza o lúdico como ferramenta para o trabalho com os conteúdos, ele proporciona aos estudantes uma forma de vivenciá-los na prática, fazendo com que eles aprendam de forma clara e descontraída e, ao mesmo tempo, estejam também preparados para a aceitação e limitações impostas pela sociedade. No entanto, todas as atividades lúdicas desenvolvidas na sala de aula devem aparecer

revestidas de um teor pedagógico. O profissional da área deve se fundamentar cientificamente para estar apto a realizar a atividade em questão. Desta forma, entendemos que um jogo pode ser considerado educativo quando mantém um equilíbrio entre duas funções: a lúdica e a educativa. Segundo Kishimoto (1996, p. 17), “a lúdica está relacionada ao caráter de diversão e prazer que um jogo propicia, enquanto que a educativa se refere à apreensão de conceitos e conhecimentos.”

Sabemos que o uso de atividades lúdicas, músicas e jogos nas aulas de línguas estrangeiras perpassam várias abordagens de ensino, porém, em sua maioria, são utilizados para agradar os alunos, outras vezes, como passatempo e não como recurso mediador para o alcance de objetivos previamente colocados, ou ainda como pretexto para ensinar pontos gramaticais. Não é incomum uma mesma música com os mesmos exercícios ser aplicada em turmas do 6º ano do Fundamental ao último do Ensino Médio. Diferentemente, na pesquisa em foco, as atividades lúdicas – jogos – foram utilizadas para, progressivamente, produzir interações significativas por meio de trocas de conhecimento linguístico e da criação de um clima desafiador e espontâneo entre os envolvidos, adequado à aprendizagem, propiciando momentos para criação, estabelecimento e obediência a regras, ajuda e suporte aos pares, visando a contribuir para o desenvolvimento pleno do estudante.

Sob a luz da teoria vygotskiana, imersa na situação investigada, o professor precisa planejar ações que satisfaçam os pressupostos mencionados, criando situações em que os participantes possam experimentar tais ações de forma prazerosa, para obter uma aprendizagem dirigida com teor pedagógico, sem perder de vista que elas podem ser exemplos de práticas sociais reais.

O papel do professor e o fator afetivo

Na perspectiva teórica selecionada e com o foco nas atividades lúdicas, o professor é de fundamental importância, pois ele deve criar condições aos alunos para a internalização da nova língua (LI). Para tanto, ele precisa conhecer as características da faixa etária de seus estudantes, priorizando os fatores afetivos, cognitivos e sociais, na ordem em que se fizerem mais necessários. Basso (2008, 2020) estuda e discute a necessidade premente de pesquisas voltadas ao processo de aprender e ensinar nas diferentes etapas da vida do ser humano. Segundo a autora, o fator que se destaca e que move aulas com pré-adolescentes e com os já adolescentes é o afetivo, sendo preciso atentar para a motivação e o envolvimento deles para ideias e projetos que lhes façam sentido e lhes sejam relevantes. Ainda que tenham crises de afastamento e rejeição por tudo e todos, estudantes nesta faixa etária preferem aulas divertidas, animadas, alegres, que saiam da rotina, que incentivem sua participação, ao invés de aulas monótonas e presas somente ao livro didático. Macowski (1993, p. 151) já dizia que “a afetividade torna-se responsável por fazer com que o conhecimento oferecido ao aluno seja conectado significativamente a dados anteriores, de modo a poder convertê-los em verdadeiros instrumentos de busca para a sua transformação”.

Basso (2008, 2020) e Oliveira (1992) afirmam que, para Vygotsky, a afetividade é fator extremamente ligado à fala e à relação entre fala e pensamento. A fala está ligada à emoção, serve para exteriorizar os estados emocionais e como meio de contato psicológico entre as pessoas. Para Gardner (apud MARTINS, 2001), é fundamental entender o papel dos fatores afetivos e sociais na aquisição de uma LE, visto que eles podem influenciar no sucesso do desempenho do aprendiz. Já Brown

(1994) afirma serem duas facetas do domínio afetivo muito relevantes para a aquisição de uma nova língua: a primeira refere-se ao lado intrínseco da afetividade, são os fatores da personalidade em que se destacam a autoestima, a inibição, a ansiedade, a capacidade de correr risco, introversão, a empatia, a motivação do aprendiz; já a segunda decorre de fatores extrínsecos, são as variáveis socioculturais. Para o autor, "(...) o campo afetivo é o lado emocional do comportamento humano e pode ser justaposto ao lado do cognitivo. O desenvolvimento dos estados afetivos ou sentimentos envolve uma variedade de fatores da personalidade" (BROWN, 1994, p. 135).

Frente ao exposto, é possível dizer que nenhuma atividade pedagógica pode ser bem executada sem que os fatores afetivos tenham sido considerados. O professor precisa voltar-se para o universo do estudante, procurando amenizar os descompassos, os conflitos e os sentimentos que possam aparecer no entrelaço das diferentes experiências e estilos de aprendizagem, em que se configura a idade da transição, bem discutida por Lima, neste volume.

Ao propor o uso do lúdico, o professor deve atentar para as questões metodológicas, priorizando atividades diversificadas e motivadoras, sobretudo com jogos e brincadeiras, levando em conta o conhecimento prévio do estudante, sua idade e seus interesses. Segundo Lima (2010), citando Batstone (1994), o aluno aprenderá a LE mais facilmente se conseguir construir com ela sentidos múltiplos que resultarão em uma aprendizagem significativa, principalmente se puder trazer para a aula suas experiências.

Neste sentido, o professor, muitas vezes, precisa produzir um material que complete seu trabalho, pois o apoio no livro didático, embora necessário, por vezes não é suficiente para

atender às necessidades dos alunos. As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná incentivam o professor a elaborar materiais pedagógicos, buscando uma maior flexibilidade para incorporar especificidades e interesses dos alunos, bem como para contemplar a diversidade regional (PARANÁ, 2008). Almeida Filho (2005) afirma que aulas baseadas somente no livro didático tornam o processo de ensino e aprendizagem ineficaz, desestimulador e empobrecido, resultando em uma aprendizagem quase sempre mecânica, não havendo um maior envolvimento das partes.

Diante do exposto, reafirmamos nosso interesse em ajudar o trabalho do professor, dando um suporte maior e com mais significado ao processo de ensino e aprendizagem de LI por meio da ludicidade. Os jogos e as atividades lúdicas foram explorados de maneira motivadora, buscando propiciar aos alunos experiências de sucesso, ensinando-lhes estratégias de aprendizagem, construindo sua autoconfiança, ajudando-os a interagir com seus pares, priorizando primeiramente os fatores afetivos e sociais para, em seguida, focar nos cognitivos.

A teoria imersa e emersa das aulas de LI: análise de dados

Iniciamos nossa análise por dados encontrados no questionário inicial, pensado para obtenção de registros gerais sobre o estudante, tais como idade, família, escolas anteriores, reprovações, assim como primeiras informações sobre seu conhecimento prévio ou contato anterior com a língua inglesa. Os dados revelaram que 24 dos 29 participantes, matriculados no 6º B, nunca tinham tido aulas ou contato maior com a língua inglesa e 23 responderam que estavam com vontade de conhecer e ter aulas deste idioma. Já 4 estudantes tinham re-

provado e 1 tinha desistido no ano anterior e registraram não ter interesse pela disciplina.

Ao longo de todas as 32 horas de implementação, foi possível constatar que estes 5 estudantes e mais um dos 3 novos que ingressaram na turma bem após o início das aulas, totalizando 6, mostraram-se indisciplinados, com pouca noção de limites, incapazes de respeitar as regras que não lhes beneficiassem, salvo raras exceções. Esta situação trouxe dificuldade para o desenvolvimento das atividades a contento pelos demais alunos, como esperado e desejado. Vale aqui o registro da falta de conhecimento na área oferecida pela formação inicial ou continuada para lidar com estas situações.

Outro aspecto importante, evidenciado desde o início das atividades, foi o papel da afetividade durante a condução dos trabalhos, registrados no DP, frente a comportamentos afetivos diferenciados exibidos pelos estudantes: alguns mostrando-se carinhosos, outros aparentando ter carência afetiva, tudo fazendo para chamar atenção e, outros (6), que demandaram atenção especial ao longo de toda a implementação da produção didático-pedagógica e coleta de dados para a pesquisa.

Para Gardner (apud MARTINS, 2001), é fundamental que se entenda o papel dos fatores afetivos e sociais na aquisição de uma língua estrangeira (LE), visto poderem influenciar no desempenho do aprendiz, dificultando a efetividade do processo do ensino e da aprendizagem da disciplina. Algumas citações de professores que participaram do Grupo de Trabalho em Rede (GTR) confirmam a importância da afetividade no ensino de LE:

“Sinto a afetividade como fator de grande relevância, bem como a fala com afetividade por

parte do professor, principalmente com alunos de 6º anos, alvo do projeto. Acredito que a fala do professor com afetividade faz toda a diferença no processo de educar. A acolhida a cada aula, por meio da fala do professor, permite um ambiente harmonioso, bem como um aliado aos outros aspectos mencionados no projeto da autora deste GTR...”

Esta fala vem de encontro à afirmação de Basso (2008; 2020), quando diz que, dependendo de um conjunto de fatores como: motivação, afetividade, ambiente propício, baixa ansiedade, traços de personalidade ou, mesmo, alguns tipos de transtornos, a aprendizagem de uma nova língua poderá ser facilitada ou dificultada.

Triangulando os dados, tomamos como suporte o Quadro Resumidor 1, que contém a tabulação dos dados encontrados no Diário do Professor (DP), o Quadro resumidor 2, contendo a síntese dos dados encontrados nos DA, ambos (DP e DA) referentes a um dos jogos trabalhados – *Board Game* – tomado como fonte de dados para este artigo. No Quadro Resumidor 1, encontram-se as atividades realizadas com as respectivas datas, as categorias levantadas ao longo da pesquisa, com base na recorrência, relacionadas com os pressupostos teóricos imersos nas aulas agora em análise. Usamos também o Diário Fotográfico e os dados coletados com os professores de LI, participantes do grupo de trabalho em rede (GTR).

QUADRO RESUMIDOR 1

Data	Atividade	Conhecimento prévio	Dificuldade	Interação	Material	Mediação/ papel	Motivação/ afetividade
13/3	1 e 2	1	0	1	2	3	6
20/3	3 e 4	3	2	3	0	2	2
27/3	5 e 6	3	0	0	2	1	0
10/4	7, 8 e 9	1	0	2	2	2	4
17/4	10 e 11	1	1	0	2	0	0
24/4	12 e 13	0	1	2	2	0	0
08/5	14, 15 e 16	0	1	4	3	6	2
15/5	17	1	2	3	1	2	0
22/5	18	0	0	2	2	1	1
29/5	19, 20 e 21	1	1	0	1	3	2
05/6	22	0	0	2	1	2	4
12/6	23, 24 e 25	2	0	2	1	2	4
19/6	26	0	0	1	1	1	1
03/7	27 e 28	2	0	5	2	1	8
TOTAL	28	15	8	27	22	26	34

Fonte: Diário do professor (DP) parte do acervo das pesquisadoras

QUADRO RESUMIDOR 2

Board Game 03/07/2017	Sim	Não	Um pouco
Apreciação geral do jogo	28	0	0
Interação	22	1	5
Motivação	24	1	3
Grau de dificuldade	2	7	19
Material	25	1	2

Fonte: Diário do aluno (DA) referente ao jogo de tabuleiro, parte do acervo das pesquisadoras

Tomando o DP, feito após cada aula, como fonte de dados e baseando-nos na frequência com que alguns aspectos eram mencionados, levantamos seis (6) categorias de análise: necessidade de **conhecimento prévio**, **dificuldade** encontrada na realização da atividade, **interações** ocorridas, problemas com o **material**, a necessidade da **mediação** do professor, explicitando seu papel na condução dos trabalhos, e a **motivação** e **afetividade**.

Observamos que os fatores que mais se destacaram no Quadro Resumidor 1 foram: a motivação/afetividade (34 ocorrências), a interação ocorrida (27) e o papel do professor (26) os quais abordaremos a seguir, analisando-os sob a perspectiva vygotskiana.

Já no Quadro Resumidor 2, síntese dos 28 diários dos alunos (DA) presentes na aula do dia 03/07, fica evidenciado que o material foi bem aceito pelos estudantes (25 de 28), trouxe alto grau de motivação (24), promoveu a interação entre os pares (22) e foi muito apreciado por eles (28), ainda que 19 tenham considerado atividade como sendo “um pouco” difícil e 2 como difícil. Contudo, fica evidente também como alguns alunos estavam pouco motivados (3) ou sem motivação alguma (1), ainda que todos tenham dito terem gostado do jogo (28). Importante é observar como alguns estudantes tinham dificuldade para interagir no grupo (5) e um que não se envolveu na realização das tarefas, comprovando o que afirmamos no início da análise.

As fotos 5 e 6 do Quadro de Fotos demonstram de forma visual a motivação existente entre os estudantes. Tanto o professor quanto os alunos precisam estar motivados para desenvolverem seus papéis. Sabemos ser a motivação um dos pilares para o ensino e aprendizagem e, para tanto, o professor tem que conhecer como o aluno aprende a usar estratégias de

ensino que lhe deem a sensação de estar conquistando algo mais importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a sua ZDP. Um grupo motivado quer e pode fazer mais.

O DP também registra que, ao longo do período em que se deu a pesquisa, os alunos chegavam motivados nos dias das aulas de inglês, querendo saber o que teriam naquela aula, qual assunto/conteúdo aprenderiam e se haveria algum um jogo, indícios de que o fator motivação poderia estar começando a alavancar o desejo de aprender, o que levaria a um desenvolvimento na LI, um dos nossos objetivos.

DIÁRIO FOTOGRÁFICO

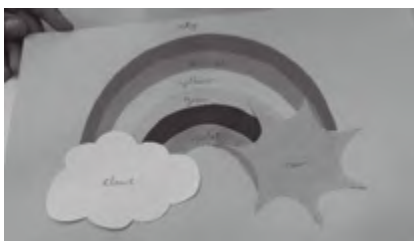


Foto 1: Atividade 2 – 13/03
– Material



Foto 2: Atividade 19 – 29/05
– Material



Foto 3: Atividade 18 – 22/05
– Interação



Foto 4: Atividade 23 - 12/06
– Interação



Foto 5: Atividades 15/16 –
08/05 – Motivação



Foto 6: Atividade 28 – 03/07
- Motivação

Fonte: Arquivo de fotos pertencente ao acervo das pesquisadoras.

Ao colocarmos o lúdico como ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais dos estudantes, objetivamos promover a motivação, tendo como resultado uma aprendizagem mais significativa. Segundo Vygotsky (1984), a motivação é um dos fatores principais para a aprendizagem de um novo idioma. O autor afirma também que é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedo que a criança, o pré-adolescente, no caso, aprende a agir numa esfera cognitiva, lembrando-se que o aprendiz ao brincar comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real.

Voltando nossa atenção para a aprendizagem como alavancadora da via interação, podemos dizer que, para que esta seja, de fato, significativa e efetiva, é necessário que os estudantes interajam entre si e com seus professores, em um contexto social significativo para eles, pois, conforme as DCE do Paraná, os estudantes “constroem conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem”.

Cyrre (2002, apud TONELLI, 2007, p. 114), por sua vez, diz que as crianças não aprendem a língua materna isoladas das pessoas ou realizando atividades fora do contexto, mas, sim, “a partir das interações sociais estabelecidas em usos significativos da língua em uma comunidade que utiliza a linguagem de forma efetiva, ou seja, para gerar comunicação.” Esta afirmação deixa claro o papel da interação e dos diferentes contextos nos quais a criança precisa ser inserida para que as práticas sociais linguageiras ocorram, efetivando, assim, o uso da língua materna. Entendemos que situação semelhante deve ocorrer quando do aprendizado de uma nova língua, ou seja, o aprendiz deve ser colocado em diferentes situações de uso do novo idioma, no caso, em situações específicas do jogo ou de atividades lúdicas propositadas, que exigem interação, troca entre os pares para alcançarem os objetivos demandados, ocorrendo, simultaneamente, a aprendizagem do idioma. Os dados analisados parecem dar conta deste pressuposto teórico quando este emerge da sala de aula pesquisada.

Retomando o Quadro Resumidor 1, o fator **interação**, propiciado pelo uso do lúdico nas atividades implementadas, aparece 27 vezes, enquanto que no Quadro Resumidor 2, referente ao jogo do tabuleiro, foi sentida por 22 alunos, evidenciando que a interação foi determinante para o envolvimento dos aprendizes. Por meio dela, houve uma grande troca de informações e de conhecimentos entre eles que, assim, puderam avançar seu potencial de desenvolvimento, conforme discutido anteriormente. Fica comprovado como a ajuda do professor não foi solicitada com tanta frequência (1), confirmando pesquisa de Lima, neste volume. Os estudantes, com a ajuda dos seus pares – chamado de par mais experiente na teoria vygotskiana – conseguiram vencer os obstáculos do jogo, comprovando ser possível aprender inglês e brincar ao mesmo tempo.

Em todas as atividades realizadas em grupos ou duplas, foi possível constatar que a interação ajudou também a melhorar o relacionamento entre eles, pois procuravam se ajudar espontaneamente, sem interesse pessoal, sentiam prazer no que faziam, configurando uma atitude desejada pelos professores, para uma convivência harmoniosa na escola e depois na sociedade. As fotos 3, 4, 5 e 6 revelam como a teoria emerge da sala de aula de LI.

Por outro lado, as fotos 1 e 2 ensejam em nós uma reflexão sobre como um material bem preparado, pensado para determinado público, pode fazer diferença na aprendizagem do aluno. Segundo Almeida Filho (2005), “o educador precisa sempre renovar, diferenciar as atividades e a maneira de transmitir o conhecimento”.

Pensando nas atividades que foram desenvolvidas, podemos dizer que a língua inglesa foi trabalhada de forma dinâmica e criativa, favorecendo a interação que, por sua vez, ajudou no processo da construção de conhecimento. Parece que conseguimos superar a barreira de que jogos só servem para passatempo ou para “matar o tempo”, ou que os estudantes ficam muito agitados e dispersos, nada aprendendo de língua inglesa. Foi possível trabalhar em pares ou grupos, de forma mais motivadora, com a participação de todos e com um ensino efetivo da língua inglesa. As fotos 3 e 4 ilustram a interação entre os envolvidos. Para Friedman (1996), os jogos lúdicos desenvolvem ações de cooperação e interação e estimulam a convivência em grupo. Já para Almeida (2003), educação é um ato de troca, de interação, de apropriação que não existe por si somente, pois demanda uma ação conjunta.

Conforme já discutido anteriormente, para Vygotsky (1984), existem dois níveis de conhecimento: o real e o próximo.

No primeiro, o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, caracterizando o desenvolvimento próximo, que precisa ser alcançado, uma vez que nem sempre é possível contar com outras pessoas. Logo, o conceito de interação dentro da abordagem sócio-interacionista é uma dinâmica na qual a ação ou o discurso de um indivíduo causa modificações na forma de pensar e agir do outro(s), interferindo no modo como a elaboração e a apropriação do conhecimento serão consolidadas. Portanto, quanto mais ricas as interações, maior e mais sofisticado será o desenvolvimento do aluno. Parece-nos possível observar essa interação nas referidas imagens, evidenciando ter sido a troca entre os pares de grande valia no desenvolvimento do trabalho. Além disso, essa interação fortaleceu e uniu o grupo, melhorando as relações sociais entre eles, que, geralmente, eram conflituosas.

Outro fator a ser analisado é o **papel do professor**, citado 26 vezes no Quadro Resumidor 1. Esse resultado mostra a importância do trabalho docente, da sua formação inicial (MIQUELANTE, 2019) e continuada, do gostar de sua profissão, de conhecer cada turma e cada aluno, ter embasamento teórico, ter comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem e de poder voltar a estudar e ser orientado por profissionais que acreditam na força da educação para a transformação. Pensamos ser este um caminho para que o professor possa, de fato, despertar o interesse nos educandos e facilitar sua aprendizagem, tornando-se protagonista, com papel determinante e imprescindível.

Pudemos comprovar por meio de inúmeras leituras, orientações para fundamentar nossa pesquisa, que atividades elaboradas para um determinado público, coerentes e atrativas,

podem fazer uma grande diferença, principalmente em turmas de pré-adolescentes e de adolescentes. O rendimento dos alunos participantes do estudo (6º ano B) foi bem melhor e significativo, se comparado com o das turmas nas quais o projeto não foi desenvolvido. Além de ter apresentado mais comprometimento, interesse e assiduidade nas aulas de LI.

De acordo com Nunes (2004), quando o inglês é apresentado como diversão, as crianças e os pré-adolescentes são estimuladas, desenvolvem concentração e as atividades lúdicas passam a ter uma finalidade em seu aprendizado. Cabendo, portanto, ao professor melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado.

A teoria e seus resultados na perspectiva das professoras participantes do GTR

Até o presente momento evidenciamos o papel do professor para despertar e manter o gosto, a curiosidade e o interesse do estudante ao longo do processo de ensino e de aprendizagem de uma nova língua, oferecendo-lhe segurança e confiança e permitindo que o estudante se arrisque sem medo de errar, sendo acolhido por todos e não alvo de caçoadas, o que dificultaria o trabalho com aqueles que têm problemas com a autoestima.

Coerentemente com estes princípios e com Rocha (2008), acreditamos ser preciso pensar o ensino de inglês para crianças e pré-adolescentes de maneira a inserir o lúdico como um meio efetivo, que os leve a novas descobertas na outra língua. Ou com Williams & Burden (1997, p. 65), quando dizem que ser professor “inclui ensinar a aprender, aumentar a confiança

dos aprendizes, motivar, mostrar o seu interesse pessoal, ampliar autoestima e organizar um ambiente apropriado para o aprendizado”. Assim, o professor é o responsável primeiro pela melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele desenvolver as novas práticas didáticas que permitam aos alunos um maior aprendizado, elaborando atividades/tarefas que provoquem reflexões e possibilitem ao aluno assumir um papel ativo.

Esta teorização foi imersa nas aulas de LI durante a pesquisa e delas emergiu, por meio dos dados já analisados e também pelas considerações apresentadas por professores da rede estadual de ensino que tiveram acesso à pesquisa, por meio do GTR, quando, então, avaliaram a proposta, sua viabilidade e exequibilidade em seus contextos, tornando-se, assim, de grande valia para o alcance dos nossos objetivos. Assim sendo, passamos em seguida para análise dos dados resultantes desta participação.

Das 8 professoras do GTR, 7 mencionaram o papel relevante dos jogos na aprendizagem dos estudantes, exaltando a contribuição que a ludicidade pode oferecer a eles, ajudando a explorar sua criatividade; 6 delas disseram que os jogos favorecem a interação, melhorando seu relacionamento interpessoal, sua autoestima; 5 afirmaram que a motivação melhora e que o clima, por vezes tenso da sala de aula, torna-se mais harmonioso; 5 delas disseram que muitos professores, em todas as disciplinas, gostariam de utilizar mais jogos e atividades lúdicas nas aulas, porém não o fazem por falta de materiais.

Abaixo, destacamos na íntegra alguns posicionamentos destas professoras sobre o tema:

“Por meio de jogos bem estruturados e devidamente escolhidos para este ou aquele conteúdo

ou objetivo, o aluno sai da sua postura passiva para uma postura ativa, usando todo seu imaginário, aguçando sua curiosidade por meio de um aprender de forma prazerosa”.

O fator motivação também apareceu de forma bem expressiva, uma vez que muitas professoras do GTR falaram sobre a importância de motivar e estar motivada para o ato de educar. Como podemos observar no trecho abaixo:

“Ser professor é trabalhar diretamente com o ser humano, por isso precisamos nos motivar constantemente para poder motivar nossos alunos. A motivação é um dos nossos desafios, pois muitas vezes nossas crianças têm grandes problemas em seus lares e a escola pode ser seu refúgio positivo”.

A interação também foi bastante citada pelas professoras envolvidas no trabalho, concordando em ser a base para uma aprendizagem significativa:

“Um fator relevante neste ato pedagógico é a socialização, porque, com os jogos, as crianças podem trabalhar em grupos, o que desencadeia a troca, interação em busca de objetivos comuns, dividindo e compartilhando esforços”.

A falta de material foi outro item bem questionado pelas participantes do GTR. Elas reconhecem que sua falta em muito dificulta a aprendizagem. De acordo com elas, um material bem preparado, de acordo com os conteúdos trabalhados e necessidades dos alunos pode ajudar muito no seu desenvolvimento. Destacaram a falta destes recursos e de materiais complementares nas escolas públicas e a impossibilidade de adquiri-los

por conta própria e ainda a falta de tempo para confeccionarem seus próprios materiais. Vale lembrar um fator impactante e desmotivador no trabalho do professor no Paraná que foi a diminuição da hora-atividade, de 7 para 5 por semana. Essa redução sobrecarregou os profissionais que, muitas vezes, não conseguem desenvolver um trabalho de modo adequado como gostariam ou deveriam. Seguem alguns posicionamentos dos professores participantes do GTR:

“É complicado para o professor confeccionar alguns jogos, não por falta de interesse ou achar que não dê certo, mas por falta de tempo”.

“Uma coisa que muitas vezes nos limita é a condição que nos falta para produzir o material necessário para a implantação das atividades da maneira que precisamos”.

Quer nos parecer que a análise dos dados, alguns tornados visuais no Quadro de Fotos, outros ilustrados pelas falas dos professores, fornece indícios da contribuição trazida pelos jogos para as aulas de língua inglesa com pré-adolescentes e adolescentes em escolas públicas, melhorando sua motivação, interação e interesse no contexto estudado. Ou seja, a teoria imersa e emersa da língua estrangeira confirma que fatores afetivos e interacionais, mediados pela nova língua, podem promover a aprendizagem, que, por sua vez, adianta-se ao desenvolvimento das funções psíquicas como atenção e memória.

Considerações finais

Finalmente, após a análise dos dados sustentada pela teoria escolhida, imersa e emersa da sala de aula de LI, podemos

afirmar que encontramos indícios de que ela pode contribuir para o processo de educar por meio de uma nova língua.

Tendo por base alguns pressupostos vygotskianos como interação, mediação, afeto e cognição, a pesquisa objetivou analisar o jogo/atividades lúdicas, elaborado com fins e propósitos específicos para uma determinada faixa etária de estudantes da educação básica de escolas públicas (6º ano). Pode ser ambiente propício para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, de língua inglesa, que ultrapasse os limites impostos pelas circunstâncias atuais - desmotivação, desinteresse, desagregação social em sala, brigas, baixa-estima, ensino ditado apenas pelo livro didático com ênfase em regras gramaticais - almejando alcançar uma melhoria no relacionamento social, maior independência do professor pela experiência de aprender um novo idioma.

A análise feita parece indicar que os jogos e as atividades lúdicas trabalhados não somente contribuíram para a aprendizagem de LI, mas, também, possibilitaram aos alunos seu desenvolvimento como ser humano. Podemos ilustrar tal afirmação pela melhoria sensível das relações interpessoais: por meio das interações constantes, os estudantes realizaram atividades em pares e em grupos, tendo que aprender a conviver entre si, a socializar informações, a buscar o melhor para o grupo e não apenas para si próprios. Tiveram que estabelecer regras e segui-las, ajudar uns aos outros, respeitando o tempo dos que não tinham ou estavam no mesmo nível de conhecimento, oferecendo-lhes suporte.

No nível intrapessoal, as atividades trabalhadas ao longo do período oportunizaram exercitar a habilidade mental, a imaginação e a criatividade, chamando pela atenção voluntária, a

volição e memória, funções psíquicas necessárias ao desenvolvimento do ser humano (Vygotsky, 1998, Scherer, 2020).

A relação afeto e cognição nas atividades lúdicas, principalmente no jogo, ajudaram a trazer mais motivação para as aulas de Inglês em contextos de ensino regular público, por vezes conflituoso e desvalorizado, como descrito no início deste artigo, havendo indícios de que podem se tornar um recurso facilitador e estimulador do processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua, carregando consigo o desenvolvimento do aluno.

O desenvolvimento real na língua inglesa foi perceptível, porém a análise e considerações neste aspecto ficarão para outro momento.

Enfim, as atividades planejadas, elaboradas e aplicadas durante a pesquisa foram de importância para a construção de uma aprendizagem mais significativa. Notamos que houve mais aceitação e interesse pela disciplina, envolvimento, participação e interação. É possível dizer também, com base nos depoimentos dos participantes do GTR, que os professores estão abertos ao potencial dos jogos e valorizam esse recurso. Pudemos demonstrar indícios de que os objetivos propostos foram alcançados, saindo, assim, a teoria em questão, fortalecida e merecedora de destaque durante a formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, abrindo caminho para que outras possam ser testadas no chão da sala de aula, seja no contexto público ou privado, ensino regular ou cursos de línguas, de modo que possa **imerso** e **emergir** nestes e destes contextos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

ALMEIDA, P. N. *Educação Lúdica – Técnicas e jogos Pedagógicos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA C. H.; BASSO E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexão para professores e formador*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação de professores de LE. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). *Perspectivas de Investigações em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A Primeira impressão é a que fica? Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de escola pública. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares*. v. 3. Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 3, p. 109-134.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CHATEAU, J. Por que a criança brinca? In: CHATEAU, J. *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus, 1987.

FRIEDMANN, A. et al. *O Direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

FRIEDMANN, A. *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, A. P. O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35, n. especial, p. 197-223, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1374>. Acesso em: 05 maio 2021.

LIMA, F. S. Adolescents' Beliefs about Learning English as a Foreign Language: An Intervention Study. *Journal of Education and Human Development*. v. 3, n. 2, p. 829-845, 2014a.

LIMA, F. S.; BARCELOS, A. M. F.; FERREIRA, M. A. Um por todos e todos por um? A indisciplina na aula de inglês segundo as crenças de alunos adolescentes. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014b, p. 79-109.

LIMA, F. S.; BASSO, E. A. "Nem sempre a língua que eu falo é a que eles entendem" crenças sobre o ensino de inglês com adolescentes de escola pública. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 65-91, 2014c.

MACOWSKI, E. B. *A construção do ensino aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes*. Dissertação, Mestrado em Linguística Aplicada: Universidade Estadual de Campinas-SP, 1993.

MARTINS, C. M. A. *Crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

MELO, S. C de. *A resignificação da prática pedagógica do professor egresso do PDE/PR na perspectiva da Teoria da Complexidade*. Dissertação. Unespar – campus de Campo Mourão. 2016.

MIQUELANTE, M. A. *Sequências de formação no ensino de língua Estrangeira: Instrumentos Mediadores para o desenvolvimento de saberes docentes*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.

MOSER, S. M. C. S. *Atividades Lúdicas e Jogos em sala de aula de Língua Estrangeira*. Maringá, 2004. Mimeografado.

NUNES, A. R. S. C. A. *O lúdico na aquisição da segunda língua*. Uniandrade: Curitiba. Disponível em: <http://www.linguagestrangeira.pro.br>. Acesso em: 08 jun. 2008.

OLIVEIRA, M. K. *O problema da afetividade em Vygotsky*. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. (org.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, p. 23-34, 1992.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua estrangeira moderna*. Paraná: Seed, 2008.

ROCHA, C. H. *O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas*. Dissertação de Mestrado, IEL/Unicamp, 2006.

ROCHA, C. H. *O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas*. In: ROCHA C. H.; BASSO E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*:

reflexão para professores e formadores. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SCHERER, C. A. de. *Contribuição da música para uma formação omnilateral de crianças do 1º ano do ensino fundamental: um estudo a partir da Psicologia Histórico-cultural*. Tese (doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, PR. Maringá, 2020.

TONELLI, J. R. A. *Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças*. In: TONELLI, L. R. A.; RAMOS, S. G. M. (org.). *O Ensino de LE para Crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007.

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

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1933/1935].

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2007.

WILLIAMS M.; BURDEN R. L. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Language Teaching Library, 1997.

A humanização pela literatura nas aulas de língua inglesa: em busca da cidadania terrestre

Maria Ivonete Rodrigues Bueno
Edcleia Aparecida Basso

Contextualização

A humanidade adentrou ao século XXI com saltos qualitativos incomparáveis, propiciados, sobretudo, pelo advento da tecnologia que, entre outras vantagens, permitiu o desenvolvimento da ciência, beneficiando todas as áreas do conhecimento, seja por produtos e serviços, seja por agilizar a comunicação e a informação. Paradoxalmente, entretanto, nunca estivemos mais segregados, consumistas e distantes do verdadeiro cuidado com o outro e com o planeta, comprometendo seriamente a vida das próximas gerações (MORIN, 2005, 2018). As pandemias que assolam o mundo, o aquecimento global, a pobreza escancarada, o racismo desnudo, o desmatamento sem limite, o genocídio de várias etnias, entre outros exemplos, evidenciam estar faltando humanização para lidar de modo adequado com os seres humanos e com a natureza, trazendo consequências para a nossa “Terra-pátria”.

Posição semelhante encontramos em Antônio Cândido, pilar da literatura brasileira, que, ao confirmar o alto nível de conhecimento e de racionalidade atingido até então pelo ser humano, também registra que “a irracionalidade do comportamento é também máxima, servida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade” (CANDIDO, 2004, p.169). Moraes (2010), ratifica os autores citados ao dizer que o crescimento avassalador da racionalidade técnica disponibilizado ao ser humano tem acarretado em um afastamento do mesmo de sua natureza, chamada por Morin (2001) de condição humana, originando o artificialismo dos costumes e o barbarismo, que apenas substituiu a selvageria do homem natural.

À sociedade cabe a responsabilidade de propor mudanças. A educação desponta como o caminho e a escola como o lócus propício para o surgimento de ideias inovadoras ou, segundo Morin (2018), para o despertar de um ser humano mais humanizado. Infelizmente, nem o sistema educacional nem a formação inicial e continuada de professores favorecem tamanho desafio. Na maioria das vezes, os professores se veem presos a conteúdos formais previstos no currículo da sua disciplina, cujo objetivo maior é preparar o estudante para o mercado de trabalho, seja pelo ingresso nas universidades, seja nos cursos técnicos. As universidades, por sua vez, continuam mantendo o status quo, com poucas alterações nos currículos, ainda que atendendo à obrigatoriedade de “integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente”, como disposto na Lei nº 9.795 de 1999 e no Decreto nº 4.281 de 2002, mais especificamente no art. 5º, inciso 1 (BRASIL, 2020).

Voltando nosso olhar para o curso de Letras Português- Inglês, base de formação dos professores envolvidos nesta pes-

quiza, percebemos que poucas têm sido as mudanças fundamentais ocorridas nos currículos nas últimas décadas e, em sua maioria, quase sempre relacionadas a abordagens ou teorias de ensino de uma nova língua. Entretanto, se pensado para o enfrentamento do desafio da educação para o futuro, este curso seria a opção primeira para promover a humanização, ao romper com dicotomias como ciência-humanidade, língua-cultura, entre outras, mas, principalmente, pela literatura, um dos seus eixos fundantes, nas vertentes de língua portuguesa e inglesa.

Desta feita, seria também natural, possível e viável contar com este conhecimento na práxis pedagógica dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa (LI), quando de sua atuação na Educação **Básica**. Infelizmente, em se tratando da disciplina Inglês, o esperado nem sempre é o realizado, ficando o trabalho com a literatura limitado a um ou outro texto que, por vezes, aparecem no livro didático. Entre várias razões, podemos destacar a dificuldade no trabalho com a leitura, mormente de textos literários, e o desconhecimento na área interdisciplinar sobre a educação planetária, saberes necessários para o preparo e implementação das aulas da disciplina em questão.

Visando propor alternativas para a situação descrita, optamos por fazer uma breve incursão por estes campos antes de apresentar nossa proposta de investigação nesta área.

A leitura como fonte de humanização

A importância da leitura para a construção do sujeito como ser crítico e reflexivo é inegável. Basta dizer que, embora passando por um marcante desenvolvimento científico e tecnológico, a leitura continua com papel e função primordiais para

sua formação, facilitando-lhe o acesso a informações essenciais que lhe serão de grande valia para um protagonismo consciente na sociedade. Cabe, portanto, prioritariamente à família e à escola despertar na criança, no adolescente e mesmo no adulto o gosto por ler. Em se tratando de ler em LE, cabe ao professor incentivar o educando por meio de estratégias e técnicas de leitura específicas e, ser, inquestionavelmente, um bom leitor e gostar de literatura.

Nesta linha, Basso e Miquelante (2014) afirmam ser a leitura uma atividade agregada ao ser humano que lê, desde seu nascimento, o ambiente, as pessoas e as coisas que o cercam. Entretanto, em se tratando de uma ler em uma nova língua (LI), a escola assume o papel crucial de mediadora entre o educando e o mundo, não podendo se eximir desta responsabilidade. Para tanto, deve procurar formar um leitor ativo, produtor de sentidos.

Alguns documentos oficiais importantes, como as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira do Paraná (DCE-LEM), ratificam esta responsabilidade do professor em fornecer os meios adequados para que os alunos leiam os textos não de forma ingênua, mas autônoma e crítica. Somado a isso, como professores de língua inglesa, queremos que o educando perceba que, por trás de cada texto lido, existe um sujeito (autor) que compartilha com ele, pela língua estrangeira (LI), sua maneira de ver o mundo, emoldurada pela respectiva cultural. A leitura em LE, assim entendida, amplia seus horizontes, antes restritos à sua língua materna, possibilitando-lhe entrever, opinar, questionar, posicionar-se frente aos problemas percebidos, seja a nível individual ou coletivo.

Nesse contexto, recai na figura do professor a difícil tarefa de fornecer meios para fazer a transição com o estudante de

leitor ingênuo para leitor agente, capaz de refletir sobre sua realidade para nela atuar.

Voltando nosso olhar para a situação real da leitura em LI nas escolas públicas, concordamos com as dificuldades encontradas e discutidas por Basso e Bialetzki no Ensino Fundamental (neste volume) e ampliamos o leque para alcançar o Ensino Médio. A configuração encontrada não é mais animadora. É comum perceber a falta de interesse quando o foco é ler e, principalmente, quando esta leitura é na língua inglesa. Nossa experiência nessa disciplina nos permite a constatação de termos um grande número de alunos que pouco entendem do que leem e não conseguem estabelecer relações com as informações trazidas pela leitura. São leitores decodificadores, com muita dificuldade para fazer inferências, logo, para alcançar os sentidos dos textos e de relacioná-los à realidade.

Além disso, a grande maioria dos alunos de escolas públicas advêm de famílias que não têm o hábito de ler ou que não comungam o gosto pela leitura. As condições econômicas precárias, somadas às culturais, são fatores que pouco favorecem o processo de ler e o desejo de sair da situação de ledor para a de leitor, condição necessária para um leitor humanizado. Isso evidencia uma nova lacuna de pesquisas e estudos na área de leitura em LE.

A seguir discutimos sucintamente como a literatura pode favorecer o surgimento do desejado **leitor humanizado**.

A literatura e o seu papel humanizador

Considerando ser o conhecimento científico e cultural dos estudantes-leitores “parcial, complexo e dinâmico” (PARANÁ, 2008, p. 67), entendemos que nele o ensino da literatura en-

contra espaço para levá-los a reflexões sobre o todo ficcional, entendido como “prática social de uma sociedade em um determinado contexto sociocultural”, estabelecendo com ele relações de contemporaneidade. Para Brun (2004, p. 85): “Estamos diante de um pacto de “semelhança” com o real: não é verdade, mas poderia ser.” Acreditamos que pela literatura a humanidade tem a definição dos mais altos e belos sentimentos bem como de seus contrários. O texto literário, além de propiciar o prazer da leitura ficcional, mergulha o leitor na história apresentada, partilhada culturalmente pela linguagem. Desta forma, “a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2009, p. 16).

Quanto ao seu papel humanizador, encontramos no mestre Antônio Cândido razões sem dúvida convincentes:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição¹ da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO, 2004, p. 169-191).

Moraes (2010), em seu artigo “A literatura e o seu poder de resgate da totalidade humana”, defende a literatura como instrumento humanizador, confirmando-a, com o autor antes citado, como direito inalienável do ser humano.

Vale destacar novamente a responsabilidade desafiadora da escola e conseqüentemente a do professor frente à humanização, quiçá possível, por meio da literatura, de forma que,

1 <https://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/5a.-edi%c3%a7%c3%a3o-artigo11.pdf>

ao tentar formar leitores capazes de força humanizadora, possam criar condições para que seu encontro seja “uma busca plena de sentidos para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que estão inseridos” (COSSON, 2009, p. 29). Ou ainda com Antônio Cândido (1995) reafirmarmos ser a literatura um instrumento poderoso de instrução e educação, fazendo parte dos currículos como equipamento intelectual e afetivo. Ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

A seguir, discutimos o conceito de cidadania terrestre, via educação formal, sustentada por Edgard Morin e seus seguidores.

A educação planetária

Segundo Morin (2011, p. 18), a “educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrestre”. Para o autor, a sociedade e o ser humano são unidades complexas e multidimensionais, uma vez que este é biológico, mas também psíquico, social, afetivo e racional e aquela (a sociedade) comporta variadas dimensões como histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre outras. De acordo com Morin (2018), a educação para o futuro exige uma visão transdisciplinar para realinhar ciência e humanidade, romper dicotomias como natureza e cultura, parte e todo, global e planetário, na tentativa de enfrentar os paradoxos trazidos pelo desenvolvimento tecno-econômico do século XX, almejando, assim, florescer novas formas de

responsabilidade, de solidariedade e de estimular a unidade na diversidade.

O autor enumera sete saberes, pilares que considera necessários para aqueles que se preocupam com o futuro das novas gerações, que são: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; e A ética do gênero humano.

Neste sentido e no nosso entender, a escola com vistas para o futuro deve não somente reconhecer o caráter multidimensional do conhecimento, mas com ele trabalhar de forma interdisciplinar, estabelecendo relações entre diversas áreas/disciplinas. Neste contexto, a escola passa a ser o local para “uma educação planetária”, tendo como líderes professores que percebem que somente os conteúdos da sua disciplina, não são suficientes para uma educação que sonha e quer mais. Nessa conjuntura urge, pois, entremear as áreas, os conteúdos, articulando-os a outras práticas, de maneira tal que seja possível iniciar um processo de humanização.

Esse processo pode acontecer pela omnilateralidade, teoria fundamentada em Marx (apud SOUZA, 1994; SCHERER, 2020), que entende e abrange o homem como um ser integral, ou seja, não somente aquele medido ou visto por seus conhecimentos formais e científicos, mas, também, por sua atividade criadora, seus hábitos, habilidades, atitudes nos aspectos físico, mental e afetivo. Para tanto, acreditamos ser necessária uma educação mais abrangente na área da linguagem, que contemple a formação geral do aluno por meio de gêneros de diferentes esferas como os da científica, literária, artística e ética e que estejam sintonizados com as mudanças que ocorrem de maneira célere em nossa sociedade.

Pensamos ser papel da escola e da educação mostrar, por meio de conteúdos científicos e sistematizados advindos de diferentes disciplinas, a importância e a necessidade de se preservar e promover o contato com valores que conduzam a uma humanização do sujeito-educando. Morin (2018) proclama a importância de unir o conhecimento e a afetividade. Para ele, a educação do futuro deverá ser centrada na condição humana, já que todos os seres humanos vivem juntos uma aventura planetária única, devendo reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

Com isso, entendemos a importância que escola e educadores representam nesse processo de resgatar e suscitar a vivência de valores que levem à humanização dos sujeitos. Fundamental é também garantir que os direitos humanos e a cidadania não se constituam como conteúdos apenas para serem aprendidos, mas, sim, para serem colocados em prática, para que não desapareçam da consciência humana. Enfim, estamos certas de que a práxis educativa deve apresentar e desenvolver tarefas que culminem no ato de humanizar. Precisamos resgatar, trazer de volta para a escola o encantamento (SANTOS, 2020), pois sem ele, os efeitos da atomização acabarão em uma “Primavera Silenciosa” (RACHEL CARSON, 2011).

Com base no exposto, colocamo-nos a caminho para a humanização com estudantes do Ensino Médio na disciplina de Língua Inglesa, de modo que, por meio da leitura, reflexão e posicionamento, possam articular mudanças em sua própria maneira de ver e estar no mundo, humanizando-se e buscando viver melhor na nossa Terra-mãe.

Proposta investigativa de humanização pela literatura

Para o desafio de buscar alternativas para um trabalho consciente de humanização do estudante do Ensino Médio pela disciplina de Língua Inglesa, optamos por trabalhar com gêneros da esfera literária, com destaque ao livro *The Little Prince*, e com outros que se fizeram necessários para provocar reflexões e atitudes críticas nos educandos. A ideia motriz era que, saindo de uma problematização, eles fossem capazes de apresentar soluções viáveis e pensando no coletivo.

Este desafio ultrapassava a dificuldade para ler gêneros da esfera literária em LI, uma vez que ousamos propor um trabalho aos educandos que lhes propiciasse uma conscientização da sua cidadania terrestre, levando-os a uma mudança de atitude, pela aquisição de novos valores que cercam a educação planetária. A opção pelo livro “*The Little Prince*”, de autoria de Antoine de Saint Exupéry (2009), como gênero principal, deu-se pelo fato de a obra tratar de valores que, em seu conjunto, podem levar o homem a concretizar sua humanização, condição essencial para viver em sociedade.

A pesquisa de natureza prático-investigativa foi norteadada pela pergunta: Que relações podem ser estabelecidas entre a obra literária “O Pequeno Príncipe” e a humanização do sujeito-educando com vistas à educação planetária?

Como objetivo central, colocamos favorecer o processo de humanização do sujeito-educando, visando a uma educação planetária, por meio da literatura. Como objetivos específicos, quisemos despertar o gosto dos alunos pela leitura do gênero literário romance em língua inglesa; ler criticamente a obra escolhida no original, posicionando-se enquanto cidadão plane-

tário; promover a humanização do sujeito-educando e discutir valores presentes na obra, relacionando-os ao contexto atual.

Para dar conta de tais objetivos, optamos pela abordagem interdisciplinar pelo seu potencial para lidar com novas demandas e desafios sociais. Além disso, a interdisciplinaridade tenta superar a fragmentação do conhecimento e entender a complexidade dos contextos responsáveis pela educação formal, de cuja qualidade e compromisso depende a sociedade que queremos para o futuro próximo.

Com Basso, Tognato e Macowski (2015), entendemos a interdisciplinaridade como um novo olhar para o problema, uma intenção propositada na produção do conhecimento que pede por uma articulação de saberes, compartilhamento de informações, métodos e análises. Por esta razão, pode abrir novos caminhos entre as disciplinas, gerados pela necessidade humana. “É o princípio da diversidade e da criatividade” (Norberto J. Etges apud JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 23). Ao abrir-se ao permeável e ao flexível, a interdisciplinaridade desponta como alternativa inovadora e complementar aos estudos disciplinares. Para Fazenda (1994, p. 31), trabalhar interdisciplinarmente implica trabalhar em um regime de “co-propriedade, de interação”, exigindo uma “mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano”.

Quanto à análise dos dados, a pesquisa teve natureza qualitativa e interpretativa, por estarmos interessadas no processo de humanização do educando mais do que no produto final, que passa, obrigatoriamente, em sociedades letradas, pela formação do sujeito-educando-leitor. Quanto ao tipo da pesquisa, trabalhamos com a pesquisa-ação, por envolver de modo

cooperativo não somente as pesquisadoras, mas também os demais participantes.

Os dados discutidos no presente artigo foram coletados durante a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica, parte do curso de formação continuada – PDE – oferecido pela Secretaria de Educação do Paraná, usando as atividades que se constituíram em um Caderno Pedagógico, composto de três unidades, a seguir resumidas.

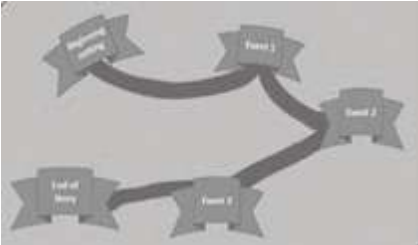
Na primeira unidade, as atividades propostas tinham o fim de despertar o gosto dos educandos pela leitura, levando-os a pensar sobre sua importância para viver em um mundo letrado. Na segunda unidade, o objetivo maior foi a introdução e leitura do livro “The Little Prince”, no original, contextualizando-o adequadamente, visto ter sido essa obra o norte para as demais atividades. Para tanto, trabalhamos com a biografia do autor e com o contexto da produção literária. Em seguida, dividimos os capítulos entre as equipes, para que os lessem, auxiliados por diversas estratégias de leitura, e, por fim, partilhassem seu entendimento com as demais equipes. Dessa forma, todos teriam a compreensão do livro, passando, em seguida, para reflexões sobre seu conteúdo. Na terceira unidade, objetivamos estabelecer relações entre os temas tratados na obra e a contemporaneidade. Assim, buscamos, pela leitura e atividades propostas para o trabalho com a literatura, alcançar a compreensão do que seria a cidadania terrestre, por leitores mais críticos e mais humanizados.

Fizemos uma tarefa de cunho avaliativo para cada unidade. Para a primeira, solicitamos a realização de vídeos sobre a leitura feita. Já no final da segunda, os alunos apresentaram sua compreensão sobre os capítulos lidos pelas equipes, de modo que todos pudessem saber da obra toda, relacionando-a a pos-

síveis temas da atualidade. A título de ilustração, apresentamos algumas atividades elaboradas para esse fim:

QUADRO 1: Exemplos de

Capítulos	Atividades	Estratégias e técnicas de leitura em LI
1	Find out the characters of the story, using parts of the texts to confirm your answer.	Levantamento de hipóteses (predictions) Busca por informações específicas (Scanning)
2	Match the pairs: () Why do you drink so much? () They think and act in a different way () Grown-ups () To forget I am ashamed of drinking (...)	Relacionar os excertos, buscando alcançar a coerência
16	Based on page 66, complete with the definition given by the Prince to: Kings: Geographers: Businessmen:	Busca por informações específicas (Scanning)
17	Illustrate the chapters you have just read according to your understanding	Técnica do desenho para confirmar o entendimento
18, 19, 20	How many times do the words appear in chapters 18, 19 and 20? Flower: Volcaneos: Road: Men: Rock: Roses:	Busca por informações específicas aiming at internalizing the structure of the text

<p>18, 19, 20</p>	<p>Describe using just one word to explain the question: How was The Little Prince feeling in chapters: XXIII: _____ XIX: _____ XX: _____</p>	<p>Compreensão mais aprofundada do texto</p>
<p>20, 21</p>	<p>Read chapters 20 e 21 and complete the "Actual Map"</p> 	<p>Consiste em recontar a história, traçando um roteiro dos pontos principais</p>

Atividades para a leitura do livro *The Little Prince*

No final da terceira unidade, os educandos desenvolveram os temas contemporâneos que surgiram da leitura, culminando em sua apresentação sob a forma um Seminário. Atendemos, desta maneira, a um dos objetivos da pesquisa que era “discutir valores presentes na obra, integrando-os com o contexto atual”. Um bom exemplo foi terem relacionado as cinzas do vulcão, que sujavam o planetinha do Pequeno Príncipe, com a poluição do nosso planeta.

A coleta de dados aconteceu de março a junho de 2017, utilizando os seguintes instrumentos: Questionário inicial (QI), Questionário final (QF), Diário do aluno (DA), Diário do professor-pesquisador (DP), algumas atividades previamente selecionadas, além de dados coletados com os professores que participaram do Grupo de Trabalho em Rede (GTR). Ministramos esse curso na modalidade online.

O Pequeno Príncipe e a educação planetária

Ao optarmos pelo trabalho com o texto literário, quisemos resgatar o elo perdido pela educação ao desempenhar uma prática pedagógica baseada na fragmentação do conhecimento, trazendo como consequência a descontextualização do agir pedagógico (SANTOS, 2008). Esse pensamento foi desenvolvido por Edgar Morin (2001 apud SANTOS, 2008) numa clara defesa da unificação dos saberes, sugerindo a superação do modo de pensar dicotômico e privilegiando o pensar permeado pela articulação dos saberes e do conhecimento, eliminando dessa forma, a citada fragmentação. O autor afirma que “Já não se pode mais ignorar a penetração, na vida acadêmica, da articulação dos pares binários e da conectividade dos saberes. (...) a parte não somente está dentro do todo, como o próprio todo também está dentro das partes” (MORIN, 2001 apud SANTOS, 2008, p. 73).

Este princípio, denominado por Morin de holístico, deve ser considerado, se quisermos uma educação para o futuro. Lembrando de que nada é definitivo, nem o conhecimento, nem a verdade, uma vez que não estão prontos e acabados, são relativos e “passíve(is) de mudanças no decorrer do tempo” (SANTOS, 2008, p. 75). Acreditamos que “o novo” reside neste princípio como um espaço inexplorado, colocado para quebrar a hegemonia ditada pelo dogmatismo das verdades acabadas e aberto ao sujeito que busca o conhecimento. Reside neste princípio também o grande desafio da prática pedagógica em nossos dias: guiar o estudante para um aprendizado autônomo que lhe garanta condições “de optar, de decidir, de romper” (FREIRE, 2000, p. 90). Para este autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

No nosso entender, a obra *The Little Prince* propicia um espaço fecundo para o encontro com esse “novo” na educação, a partir dos questionamentos de uma personagem que não se mostra satisfeita com a realidade ou que não se conforma com a verdade apresentada. Ao contrário, busca, incansavelmente, entender o que está ao seu redor, num refletir contínuo, ladeado de dúvidas, almejando respostas, ainda que provisórias, que emocionam leitores de todas as épocas.

Finalmente, tivemos com essa obra a pretensão de instigar o nosso educando na construção de seu próprio conhecimento, na busca da sua verdade ou das verdades que as inúmeras portas do aprendizado lhe possibilitem abrir, desde que esteja preparado para o imprevisto, para o novo.

A educação planetária pela literatura na educação básica

A pesquisa teve a finalidade última de possibilitar aos alunos de um 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública, na disciplina de Língua Inglesa, vivenciarem a experiência de assumirem-se como sujeitos leitores críticos e autônomos, capazes, por meio da aquisição do conhecimento, de humanizar-se e, assim, começarem a conhecer e entender melhor o conceito de cidadania terrestre proposta por Morin (2011), estabelecendo relações entre ela e a contemporaneidade. Os dados encontrados passam a ser discutidos nas próximas seções.

Afinal, o que é educação planetária?

Iniciamos a coleta de dados com o Questionário Inicial (QI: p.1), com a intenção de verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a Educação Planetária (EP). Dos 28 responden-

tes, 15 afirmaram não saber “nada” sobre o tema. Este dado é confirmado pelo Diário da Pesquisadora (DP: 07/03): “Ao responderem, observei que não sabiam do que tratava a EP, e alguns chegaram a pedir que eu os ajudasse”. Outras respostas significativas dadas pelos educandos foram: “EP são informações sobre o nosso planeta”; “São informações sobre o mundo”; “Educação geral”; “Um método de educar”. Tais respostas, apesar de serem em menor número, serviram de incentivo para que continuássemos firmes no propósito de alcançar os objetivos propostos, em especial o de proporcionar condições para que cada educando pudesse “ler criticamente a obra escolhida, posicionando-se enquanto cidadão planetário” (DP: 07/03).

GRÁFICO 1: Sugestões dos alunos participantes para inserção da EP na escola



A educação planetária e a leitura de *The Little Prince*

Conhecer profundamente a realidade de nossa escola foi fundamental para dela levantar a problemática e produzir as atividades com foco maior na leitura de diversos gêneros discursivos da esfera literária e implementá-las. Conforme já mencionado, a opção pelo gênero literário deu-se pelo seu poder humanizador e ainda, como nos diz Antônio Cândido (1995), por auxiliar na busca por uma mudança de postura do educando como leitor e como cidadão.

No entanto, trabalhar com leitura em língua inglesa com o livro sem adaptações demandou esforço conjunto com nossos sujeitos-educandos, os quais por estarem motivados, conseguiram, ainda que com dificuldade, compreender as ideias centrais e, a partir do lido, ter atitudes responsivas significativas. Assim, ao longo de todas as aulas de LI trabalhadas durante o período da pesquisa, com a implementação da produção didático-pedagógica elaborada especificamente para a leitura do livro, os educandos foram mediados no processo de humanização. Entenderam o significado e as implicaturas de uma cidadania terrestre, que demanda iniciativas e atitudes para o bem comum. O trabalho realizado exigiu que os alunos saíssem da postura simplista de leitores para a de leitores mais humanizados.

No intuito de ratificar estas afirmações, selecionamos alguns dados sobre a reação dos alunos durante o processo de leitura. No QF, pergunta 6, os estudantes foram unânimes (27 alunos) ao afirmarem residir na literatura questões importantes relacionadas à EP e fonte interdisciplinar valiosa, capaz de gerar reflexões para possíveis soluções para alguns dos problemas encontrados. Confirmando o posicionamento dado na pergunta n. 6, solicitamos na pergunta 7, do tipo aberta, que eles

justificassem a resposta. Obtivemos 27 respostas, nas quais foi possível evidenciar suas reações durante a leitura dos capítulos da obra em grupos: As obras literárias trazem informações sobre EP (15); Leitura: (5); Reflexões sobre soluções de problemas: (4); Literatura interdisciplinar (3); NR (1).

TABELA 1: Avaliação das aulas

Avaliação das aulas	Interessantes/boas (25) Um pouco cansativas (02)
Pontos positivos	Interação/trabalho em equipe (02) Ler no original (3) Bons conteúdos (2) Aprender vocabulário (01) Ajuda/incentivo da professora (04)
Pontos negativos	Dificuldade com a tradução (02) Dificuldade em algumas questões (01) Muita conversa (02)

Fonte: Acervo das pesquisadoras

No Diário dos alunos, pudemos encontrar respostas significativas quanto a diferentes aspectos envolvidos durante a leitura do livro “The Little Prince”. Após os dados serem categorizados, pudemos sintetizar suas opiniões na Tabela 1. Nela, 27 participantes consideraram as aulas “interessantes/boas”, sendo que dois (02) registraram que algumas tinham sido um pouco cansativas. Como aspectos positivos, destacaram a interação e o trabalho em equipe; a satisfação de terem conseguido ler o livro na versão original; consideraram bons os conteúdos desenvolvidos (2); observaram um aumento no seu vocabulário; elogiaram o incentivo e a ajuda da professora (4). Como pontos negativos, alguns disseram ter encontrado dificuldades com a

tradução e em algumas questões durante o processo de leitura. Vale registrar novamente o nosso esforço para minimizar tais problemas, por meio de atividades diferenciadas e estratégias/técnicas de leitura específicas para cada capítulo do livro.

Relação da obra com o contexto atual

Analizamos a seguir as atividades desenvolvidas, sua recepção e os resultados das avaliações.

Durante a leitura do livro “The Little Prince”, buscamos minimizar a dificuldade de ler no original, estimulando os educandos a se posicionarem criticamente e solicitamos que identificassem um tema para ser discutido em um seminário. Os temas levantados foram: A reforma das leis trabalhistas, o trabalho escravo, a ditadura da moda e da beleza, drogas, influência da mídia, relacionamento humano, violência contra a mulher, poluição e o preconceito racial e de gênero. Os dados foram coletados do DA em 16/05/2017, que sintetizada os trabalhos realizados ao longo da implementação da produção didático-pedagógica e apresentados no Seminário Fina, quando cada equipe apresentou o capítulo lido e sua relação com contemporaneidade. Categorizando os dados, encontramos: Muito bom (09); Muito produtivo (02); Trouxe novos conhecimentos (08); Muita interação (10); Temas da realidade (09); Posicionamento crítico (08); Desenvolvimento da oratória (01); Descoberta da mensagem da obra (05); Competência da professora (01). Como pontos negativos, apareceram a dificuldade e a falta de coragem de expor e de se expor (03).

Selecionamos a opinião de um educando quanto ao seminário realizado, encontrada no DA (16/05) por representar o fruto do esforço coletivo: “Foi a melhor aula, pois dividimos nossas

ideias; todos interagiram e expressaram suas próprias opiniões e foram apresentados temas que mostraram que somos importantes uns para com os outros”.

Ao término do projeto, os estudantes apresentaram as conclusões do seminário e das demais leituras e atividades desenvolvidas ao longo do processo para toda a comunidade escolar (professores, diretores, pais e familiares e demais alunos). Foram protagonistas e disseminadores de conhecimentos, por meio de atividades como: músicas trabalhadas durante as aulas com suas mensagens; entrevistas em vídeo sobre a importância da leitura; resumo encenado da obra “The Little Prince”, e finalmente, por meio de cartazes os alunos expressaram suas reflexões sobre os temas contemporâneos, abordados nas aulas.

Contribuição do Grupo de Trabalho em Rede (GTR)

Os comentários deixados pelos professores participantes do GTR constituíram-se em um dos importantes instrumentos da coleta de dados, uma vez que eles puderam ter acesso a toda a produção elaborada e a viabilidade de sua aplicação nos seus contextos. Os professores ratificaram o percurso feito como possível para uma formação integral e planetária dos estudantes na disciplina de Língua Inglesa. Suas respostas foram favoráveis quanto à leitura crítica do texto literário para a formação integral do sujeito e, conseqüentemente, para sua humanização. Elencamos algumas respostas para a atividade de relacionar teoria e prática:

PC1: “A Literatura é como se fosse um alimento saboroso (...) não tenho a menor dúvida que a mesma atuará, fomentará e promoverá o pensamento crítico (...) ela nos permite excelentes reflexões”.

PC2: "... leitura de textos literários é que estes são capazes de fazer o leitor reagir diante do mundo através da linguagem. (...) São excelentes ferramentas para o ensino da língua tanto para a compreensão como para a formação de leitores críticos!".

PC3: "...também acredito que a literatura cumpre seu papel quando habilita nosso aluno para reagir diante do mundo através da linguagem. Questionar e exigir que se faça o correto é o resultado da formação de um leitor crítico. Quanto mais críticos, mais conseguimos nos posicionar diante das urgências do cotidiano".

Destacamos também a aquiescência dos professores participantes na atividade que solicitava uma análise quanto a relevância do trabalho desenvolvido. Mais uma vez sentimos que o caminho tinha potencial para amenizar a problemática da nossa escola, superando, ainda que paulatinamente, os desafios encontrados e discutidos ao longo do presente capítulo. Seguem as contribuições dos professores com relação a este aspecto:

PC1: "Despertar o gosto pela leitura é o que mais me encanta, pois, com certeza a leitura vai provocar questionamentos no leitor. A boa literatura é a ficção que, sem compromisso, trabalha valores humanos. E, em especial, esse Pequeno Príncipe de Antoine de Saint- Exupéry o faz com maestria. O desafio é colocar os objetivos mencionados em prática, independente da escola".

PC2: "Após realizar a leitura do seu projeto, pude perceber como e quanto rica é a temática proposta por você. A meu ver, o livro Pequeno Príncipe oferece ao leitor um leque de possibilidades, no qual o mesmo decidirá por meio de uma reflexão aprofundada qual caminho seguir. Fico feliz pelo seu trabalho,

pois ele agrega humanização, coisa tão esquecida nos dias de hoje. Parabéns!”.

PC3: “De uma grande importância, este projeto tão intenso realmente veio de encontro ao que particularmente eu gostaria de pesquisar. Baseado em um gênero literário que tem o grande poder da mudança de valores e da formação de leitores”.

PC4: “Acredito que um dos motivos que a levou pensar no seu projeto de intervenção pedagógica foi o sonho de “transformar” ou ao menos tentar “modificar” o sujeito-educando que se encontra na escola hoje (...) Ousadia é a palavra que descreve seu projeto de intervenção, pois trabalhar com literatura em língua inglesa, com uma obra com um alto teor filosófico e mediar tudo isso de forma sutil, agradável e reflexiva, é uma tarefa árdua. Parabéns!”.

O trabalho em rede propiciou uma interação capaz de instaurar um clima de construção conjunta e de resgatar o papel importante do professor da disciplina de Língua Inglesa na formação do cidadão do mundo. Foi motivador poder compartilhar com aqueles que lá no “chão da escola” enfrentam os mesmos desafios e sonham conosco os mesmos sonhos.

Considerações finais

O desafio foi lançado e, ao concluirmos este capítulo, pensamos ter conseguido entender melhor o que Morin (2018) propõe, ao discutir a ética do gênero humano, como sendo um dos objetivos da educação do futuro alcançar a “antropoética”. Propiciar ao sujeito-educando um nível de desenvolvimento humano que englobe o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à natureza humana, e do pertencimento à “Terra-pátria”, da qual passa a fazer parte como cidadão planetário.

Confirmando o verso de Fernando Pessoa: “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”, podemos dizer que, embora com dificuldades inerentes ao desafio vivenciado ao longo de toda a pesquisa – projeto, produção didático-pedagógica e implementação em sala de aula – ficou evidenciado o papel-ponte do professor como mediador entre alunos e a leitura – e fonte primeira de conhecimento, partilhado de forma participativa, solidária e discursiva, por meio das aulas de LI.

Ao introduzirmos a literatura nas aulas de LI no Ensino Médio, procuramos fazer algo novo, possível e ético com o conhecimento de natureza interdisciplinar. Isso nos levou (estudantes, professores, pesquisadores) a ter atitudes responsivas para conosco mesmos, para com o outro e para com o planeta, indicando um passo rumo à nossa “cidadania terrena”, por nela encontrarem-se os saberes relacionados ao homem e ao mundo.

Os estudantes conseguiram alcançar alguns dos sentidos possíveis que a obra traz em suas entrelinhas, discutindo os valores nela presentes e tendo uma atitude responsiva, posicionando-se de forma diferenciada, gerando uma tomada de consciência de serem “cidadãos planetários”, ainda carentes de humanização.

Quer-nos parecer que reavivou em nós a esperança de ser possível realizar na escola pública uma educação com vistas à Educação Planetária. A escola pode ser o local propício para darmos início a uma educação para o futuro, porém não pode ser o único. Necessário se faz um repensar de toda a sociedade para a construção de um projeto que culmine na educação para a cidadania terrestre: de riachos a rios, a mares, ao planeta.

Enfim, quanto ao papel da literatura como fonte de humanização, pudemos concluir que os educandos se sentiram mais

fortes, mais capazes, mais conhecedores do universo ficcional e o da realidade. Eles têm o direito à literatura em LI, por ser ela “ator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CÂNDIDO, 1995).

Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866. Acesso em: 10 jul. 2020.

BASSO, E. A.; MIQUELANTE, M. A. Reflexões e encaminhamentos para o trabalho com a leitura em língua estrangeira moderna na educação básica. *Contexturas*, n. 23, p. 17-38, 2014.

BASSO, E. A.; TOGNATO, M. I. R.; MACOWSKI, D. H. Interdisciplinaridade e desenvolvimento na sociedade contemporânea. In: BASSO, E. A.; TOGNATO, M. I. R. (org.). *Sociedade e Desenvolvimento: Diálogos Interdisciplinares*. Curitiba: UNESPAR, 2015.

BRUN, M. *(Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 73-104.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 1. ed., 3. reimp., 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas abertas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, I. L. *A literatura e seu poder de resgate da totalidade humana*. Disponível em: <https://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/5a.-edi%c3%a7%c3%a3o-artigo11.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Brasília: UNESCO, 2018 (2001).

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna*. Curitiba: SEED, 2008.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe*. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 17, jan./abr. 2008.

SCHERER, C. A. de. *Contribuição da música para uma formação omnilateral de crianças do 1º ano do ensino fundamental: um estudo a partir da Psicologia Histórico-cultural*. Tese (doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, PR. Maringá, 2020.

SOUSA JR., J. *Sociabilidade e Educação em Marx*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFC, Fortaleza, 1994.

Sites consultados

<https://www.revistaprosaversoarte.com/o-direito-a-literatura-antonio-candido/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

<https://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/5a.-edi%c3%a7%c3%a3o-artigo11.pdf>, Acesso em: 05 ago. 2020.



Parte II:

Reflexões sobre formação docente nas diferentes idades

O ensino de espanhol como língua de herança a uma aprendente da terceira idade: as competências do professor na seleção e produção de materiais didáticos

Roana Rodrigues
Rafaela Silva de Souza
Vera Lúcia Teixeira da Silva

Introdução

Por um lado, este capítulo surge a partir de reflexões compartilhadas pelas autoras acerca do ensino de espanhol para a terceira idade e, por outro, de discussões sobre as competências de aprendizagem em diferentes fases da vida (BEHAR *et al.*, 2013) e do aumento expressivo da comunidade de adultos na terceira idade no Brasil e no mundo (FARIA; MONTEIRO, 2007).¹ De acordo com Siqueira, Botelho e Coelho (2002, p. 904):

O termo terceira idade é uma construção das sociedades contemporâneas e vem sendo empregado por acreditar-se que é isento de conotações depreciativas. Refere-se, em geral, àqueles

1 A elaboração deste trabalho teve início na disciplina A Construção das Competências do Professor de Línguas, realizada em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar).

idosos que ainda não atingiram a velhice mais “avançada”, estão na faixa de 55 aos 70 anos, e inclui, fundamentalmente, indivíduos que têm boa saúde e tempo livre para o lazer e para as novas experiências nessas etapas da vida. (SIQUEIRA; BOTELHO; COELHO, 2002, p. 904).

Acreditamos que essa “faixa de 55 aos 70 anos” apresentada por Siqueira, Botelho e Coelho (2002) deve abranger inclusive adultos com idades mais avançadas. Segundo os dados do IBGE², a faixa etária populacional do Brasil tem sofrido grandes modificações desde os anos de 1980. De acordo com as pirâmides etárias, em 1987, a maior parte da população brasileira era composta por crianças e jovens. Em 2017, no entanto, o número de adultos sobrepassa o número de crianças. A estimativa para 2047 é a de uma população predominantemente adulta, com um crescimento significativo de adultos da terceira idade.

Devido a essas transformações na estrutura social do país, em 2003, foi aprovado o Estatuto do Idoso, o qual amplia os direitos dos cidadãos com idade acima de 60 anos e prevê uma melhor qualidade de vida. No Capítulo V do Estatuto, artigo 20, institui-se que o “idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”, acrescido a isso, o artigo 21 salienta que o “Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”. Desse modo, observamos haver a necessidade de adequação de atividades em diferentes áreas do saber para o

2 Os dados do IBGE podem ser consultados no seguinte endereço: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008/piramide/piramide.shtm> Acesso: 20 mai. 2018.

público da terceira idade, seja por sua condição física e motora, seja por suas necessidades e objetivos.

Nosso sujeito de pesquisa é um exemplo dessa mudança de parâmetros do crescimento populacional brasileiro e de um adulto da terceira idade visto como um cidadão ativo em busca de novas experiências. Trata-se de uma senhora de 89 anos, independente, que goza de boa saúde e procura na educação uma maneira de se manter ativa na sociedade. Seu interesse em aprender espanhol deve-se principalmente ao apreço que nutre pela língua do pai – imigrante espanhol –, fato pelo qual nos referimos aqui à aprendizagem do novo idioma como língua de herança e não como língua estrangeira (LE).

As aulas foram ministradas à aprendente por aproximadamente dois anos em encontros semanais de uma hora. No primeiro ano os encontros eram realizados com a professora A e no segundo, com a professora B – indicada pela professora A –, ambas graduadas em Licenciatura Plena em Letras – Português/Espanhol.

Chamou-nos a atenção e aflora dessa forma o cerne de nosso trabalho, as especificidades demandadas pela aprendente no processo de aprendizagem do Espanhol, o que exigiu das professoras momentos de reflexão que causaram, tanto em A quanto em B, conflitos constantes entre a teoria e a prática docente, sobretudo no que se referia aos materiais didáticos preparados para as aulas.

Nesse sentido, a fim de melhor organizarmos a discussão levantada, guiar-nos-emos pelas seguintes perguntas:

- 1) Quais são as competências esperadas de um professor de línguas?**

2) Quais são as especificidades para o ensino de língua estrangeira à terceira idade?

3) Quais competências foram mobilizadas na seleção e preparação de materiais didáticos para uma aprendente de espanhol da terceira idade?

Esperamos, à luz de teorias que sustentam esta discussão, compartilhar experiências que contribuam para reflexões sistemáticas sobre o ensino de línguas à terceira idade, considerando a importância do equilíbrio e diálogo entre as competências do professor de línguas e as necessidades de seus alunos.

Competências do professor de língua estrangeira

Segundo o dicionário de língua portuguesa Houaiss (2009), o termo competência é definido como a capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito do que é versado; por extensão de sentido, é a soma de conhecimentos ou de habilidades; o uso informal se refere ao indivíduo de grande autoridade num ramo do saber ou do fazer; e, na Linguística, é o saber linguístico inconsciente, graças ao qual o indivíduo é capaz de construir, reconhecer e compreender frases gramaticais em sua língua, mesmo as nunca ouvidas antes.

Observe-se que é recorrente associar competência com a habilidade e o conhecimento que um sujeito tem sobre um determinado campo do saber. No entanto, na Linguística Aplicada o termo competência vai muito além. Como apresentado no dicionário Houaiss (2009), para a Linguística, competência é o domínio inato que todo sujeito tem da gramática implícita de sua língua materna. Essa definição foi introduzida por Chomsky (1965), juntamente com o conceito de desempenho, que se refere ao caráter individual e ao uso efetivo da língua. Assim como

Saussure propôs a dicotomia *langue* (língua) e *parole* (fala) e optou por realizar seus estudos sobre a *langue*, Chomsky também foca seus programas de investigação na competência, pensando língua e sujeito em um plano ideal e desconsiderando a heterogeneidade e as nuances características do desempenho.

Em 1972 o termo competência é revisitado por Hymes, antropólogo de formação, que, pensando no contexto de língua materna, introduz o termo Competência Comunicativa. Para Hymes (1972), é necessário considerar os aspectos tanto da competência quanto do desempenho, ou seja, proporcionar a união dos termos cunhados por Chomsky (1965), considerando a dimensão sociocultural. Segundo Hymes (1972, p. 59), “se alguém analisa a língua de uma comunidade como se ela fosse homogênea, a diversidade o levaria ao erro. Se alguém começa com a análise da diversidade, esse alguém pode isolar a homogeneidade que está verdadeiramente ali”. Desse modo, a competência comunicativa é o conjunto de conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, além das habilidades que o falante deve desenvolver a fim de se comunicar através da língua. Trata-se de adequar-se ao uso da língua em diferentes contextos de atuação: saber onde, quando, com quem e de que maneira falar; daí a importância das regras sociais e funcionais que regem uma língua.

A partir da década de 1980, surgem novas definições e modelos de competência comunicativa voltados para o ensino de línguas. Propõe-se, nesse momento, um construto motivado pedagogicamente, dentre eles pode-se citar os trabalhos de Canale e Swain (1980), Canale (1983), Celce-Murcia (1995), Celce-Murcia (2007) e Almeida Filho (1993; 1999; 2012).

Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é a capacidade que o indivíduo tem de negociar os sentidos

em uma nova língua e inclui três componentes fundamentais: (i) competência gramatical: conhecimento do sistema abstrato da língua; (ii) competência sociolinguística: conhecimento das regras socioculturais de uso e das regras do discurso; e (iii) competência estratégica: estratégias de comunicação verbais e não verbais que podem ser utilizadas para compensar lacunas da comunicação em virtude de variáveis de desempenho ou de competência ineficiente. Em 1983, Canale reelabora este modelo de competência, incluindo as regras do discurso em um quarto componente: a competência discursiva, que consiste especialmente nas noções de coesão e coerência, que perpassam um texto (escrito ou oral) bem organizado.

Dando continuidade ao trabalho iniciado por Canale e Swain (1980) e Canale (1983), Celce-Murcia (1995) apresenta um desdobramento dos componentes fundamentais da competência comunicativa, apontando suas especificidades, questionamentos e possíveis desenvolvimentos futuros. Para a autora, a competência comunicativa inclui: (i) competência discursiva: seleção, sequenciamento e organização das estruturas e do enunciado para alcançar um texto (escrito ou oral) coerente, trata-se da competência central onde os demais componentes se encontram; (ii) competência linguística: conhecimento das regras gramaticais e capacidade de aplicá-las de acordo com os padrões contextuais; (iii) competência acional descrita como a habilidade de realizar os atos e funções da língua e reconhecer e interpretar enunciados (diretos ou indiretos) como atos da fala e funções da língua e, por último, reagir a tais enunciados adequadamente; (iv) competência sociolinguística: refere-se ao conhecimento do falante sobre como expressar a mensagem apropriadamente dentro de um contexto geral de comunicação; e (v) competência estratégica: conhecimento das estratégias de comunicação e de como usá-las, trata-se da competência que

permeia todas as demais para compensar os possíveis problemas na comunicação.

Mais tarde, em 2007, Celce-Murcia revê esse modelo e opera nele algumas mudanças, a saber: conserva as competências discursiva, linguística e estratégica e introduz a competência formulaica, que é o conhecimento das funções da linguagem e competência na transmissão e compreensão da intenção comunicativa. A acional, por sua vez, passa a fazer parte, juntamente com a conversacional, da competência interacional; e a sociolinguística se amplia para sociocultural, que se refere ao conhecimento do falante sobre como expressar apropriadamente uma mensagem dentro do contexto social e cultural geral de comunicação.

No Brasil, Almeida Filho (1993; 1999) é o precursor dos trabalhos sobre competência. O autor não apenas traz definições do termo, como também cria um modelo teórico, visando à descrição das competências necessárias para um profissional do ensino de línguas. Até o início dos anos de 1990 os trabalhos sobre competência comunicativa, ainda que focados no ensino, limitavam-se a descrever o quanto o indivíduo sabia, tanto do ponto de vista do uso quanto da forma. Segundo Basso (2008, p. 137), “um novo olhar sobre o conceito surge a partir do modelo proposto por Almeida Filho, objetivando discutir a formação integral do professor de LE no contexto brasileiro”.

O modelo mencionado por Basso (2008) é denominado OGEL (Operação Global de Ensino de Línguas) apresentado por Almeida Filho em 1993. Nele, o autor expõe de forma abrangente e complexa o processo de ensinar e aprender línguas, desde o plano mais abstrato (abordagem) até as materialidades do ensinar (materiais didáticos, por exemplo), sem desconsiderar

as competências do professor de língua que são indissociáveis da OGEL.

No Quadro 1, com base na descrição concisa de Concário (2007, p. 35), apresentamos a definição das competências do professor de línguas, de acordo com Almeida Filho.

QUADRO 1: Competências do Professor de Línguas (CONCÁRIO, 2007, p. 35)

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LÍNGUAS	DEFINIÇÃO
Competência Linguístico-Comunicativa	Conhecimento da língua que ensina, da língua materna dos alunos, habilidades no uso da linguagem.
Competência Implícita	Conhecimento pessoal oriundo da experiência direta, nem sempre explícitável (intuições, impressões).
Competência Teórica	Conhecimento acadêmico/teórico sobre língua, linguagem, aprendizagem, ensino, normalmente reconhecido como proveniente de outras pessoas.
Competência Aplicada	Conhecimento de prática: aplicações pelo professor daquilo que ele conhece da teoria dos outros e de suas crenças e intuições implícitas.
Competência Profissional	Habilidade para cumprir as atividades esperadas de um professor na relação com as instituições, com os colegas e com os alunos.

É importante salientar que todas as competências apresentadas no Quadro 1 dialogam entre si, estabelecendo uma relação de complementariedade, fazendo parte do processo de

ensinar e aprender línguas a fim de aumentar as chances de sucesso dos envolvidos. Essa tarefa, no entanto, não é simples e exige reflexão contínua dos professores.

Na próxima seção discutiremos as especificidades do ensino de língua estrangeira para a terceira idade. Em seguida, levando em consideração este público específico, apresentaremos a relação entre as competências do professor de línguas, segundo Almeida Filho (1993; 1999; 2012; 2014), e a seleção e produção de materiais didáticos voltados para uma aprendente da terceira idade.

Ensino de língua estrangeira para a terceira idade

Como afirmam Faria e Monteiro (2007, p. 30), os profissionais do ensino de língua sempre esperam atender a alunos que buscam a língua estrangeira como um meio para a ascensão no mercado de trabalho, o êxito em concursos e na carreira acadêmica, ou seja, o domínio de uma língua estrangeira para alcançar projetos – geralmente profissionais – grandiosos. Observamos que tanto os cursos de licenciatura que formam profissionais na área de ensino de línguas, quanto os cursos de formação continuada, tendem a trabalhar conceitos e propor atividades pensando especificamente nesses alunos que têm objetivos semelhantes e bem delimitados.

No entanto, como apresentam os trabalhos de Guimarães (2006), Faria e Monteiro (2007), Basso (2010) e Rodrigues (2011), o ensino de línguas a alunos da terceira idade apresenta muitas discrepâncias neste modelo de ensinar e aprender uma língua estrangeira visando ao sucesso profissional. O aluno da terceira idade geralmente busca um curso de línguas para se manter intelectual e socialmente ativo, manter uma re-

lação de afetividade com a língua-alvo – seja por ser uma língua de herança, seja por ser uma língua que, de alguma maneira, representa valores socioculturais positivos e ser capaz de comunicar-se em viagens de lazer ou com parentes. Ainda que sejam alunos interessados e exigentes, aprender esta língua estrangeira tem um caráter mais “despretensioso” e exige uma metodologia portadora de especificidades e em ritmo menos acelerado.

Basso (2010) realizou um estudo no qual aponta os conceitos recorrentes nos relatos de alunos adultos, com idade acima de 50 anos, sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, os quais refletem suas crenças e posturas perante o ato de aprender, a saber: (i) tempo: os alunos realizam uma ponte entre o tempo passado, quando eram crianças e adolescentes nas escolas regulares, e o tempo presente, em sua atuação como alunos atualmente; (ii) disciplina: o aluno adulto apresenta maior respeito pelo professor, forte característica da escola tradicional que frequentou quando jovem, que tinha o professor como autoridade; (iii) valores: o contexto vivenciado não é indiferente para o aluno adulto, mas sim reconhecido, por isso valores como amor, respeito e dedicação são recorrentes em seus relatos; e (iv) agradecimento: o aluno adulto tende a expressar gratidão ao professor e contentamento com o curso. Ainda segundo Basso (2010), tais aspectos podem ser utilizados como recursos para a seleção e preparação do material didático e para a atuação dos professores em sala de aula. Podemos, por exemplo, usar as experiências saudosas do passado narradas pelos alunos como gatilho para trabalhar aspectos estruturais e funcionais da língua-alvo, assim como estabelecer um vínculo afetivo, já que esses alunos valorizam o amor, o respeito, a dedicação e a gratidão no contexto de sala de aula.

Reiterando a importância da afeição, Faria e Monteiro (2007) e Rodrigues (2011) afirmam que o professor precisa adotar uma metodologia que tenha como eixo fundamental a afetividade. Segundo Rompelman (2002, p. 27), o ensino afetivo (*affective teaching*) é uma modalidade de ensino que enfatiza os sentimentos e a aproximação do professor com os seus alunos, facilitando o acesso a suas limitações no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Assim como afirmam Faria e Monteiro (2007, p. 31), é possível observar o diálogo entre o ensino afetivo e os pressupostos teóricos apresentados por Paulo Freire (2002 apud FARIA; MONTEIRO, 2007, p. 31), o que consiste no estabelecimento de uma intimidade necessária entre os saberes curriculares e a experiência social que os alunos desempenham como indivíduos, contribuindo para o equilíbrio emocional do aluno e conseqüentemente para que ele se sinta mais seguro nas aulas.

As aulas para os alunos da terceira idade não se restringem à troca de conhecimentos, mas funcionam também como um meio de inserção e interação social. Segundo Guimarães (2006, p. 115), “as principais dificuldades [do aluno da terceira idade] têm a ver com problemas físicos relacionados com o envelhecimento, como problemas de visão e audição, pronúncia e ritmo da aula”. É mérito do professor saber adequar-se aos objetivos e às necessidades específicas desse aluno.

Sendo assim, o aluno da terceira idade precisa de uma metodologia portadora de algumas especificidades. É necessário haver um cuidado com as atividades selecionadas durante as aulas, para que: (i) não sejam infantilizadas; (ii) respeitem as limitações físicas (visão, tato, audição) do aprendente; (iii) não fujam dos interesses e objetivos do aprendente; e (iv) haja um ambiente propício para a acentuação da relação afetiva entre professor-aluno.

Competências do professor na seleção e preparação de materiais didáticos

Em diálogo, as professoras A e B chegaram à conclusão de que o processo de ensino-aprendizagem a um aprendente da terceira idade exige determinadas especificidades que, conseqüentemente, demandam uma (re)estruturação da materialidade do ensinar, ou seja, das fases ordenadas do planejamento do curso: a seleção e produção de materiais didáticos, a atuação em sala de aula e a avaliação. De acordo com Almeida Filho (2012, p. 17),

todo ensino equivale a produzir ação efetiva nas quatro concretudes de que vai participar o aprendente de alguma maneira: (1) o planejamento do curso, incluindo a reflexão; (2) a seleção ou a produção de materiais que codificam a ação posterior das experiências; (3) a construção das aulas e de suas extensões (o método propriamente dito) e; (4) a avaliação de rendimento ou proficiência dos alunos ao avançar nas etapas. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 17).

Ainda que apresentadas em quatro etapas, as concretudes do ensinar, segundo Almeida Filho (2012), não atuam de forma linear e isolada: o resultado da avaliação, por exemplo, interfere diretamente na continuidade do curso, remanejando o planejamento, o material didático e a atuação em sala de aula. Neste capítulo, daremos ênfase à segunda forma de materialidade: a seleção e produção de materiais didáticos. Faz-se necessário aclarar que por materiais didáticos estamos entendendo, assim como proposto por Vilaça (2011, p. 1020), quaisquer materiais empregados pedagogicamente em sala de aula, inclusive os que a princípio não foram produzidos necessaria-

mente para esse fim, como poemas, letras de músicas, filmes, jornais, etc.

No decorrer das aulas ministradas ao nosso sujeito de pesquisa, notamos, assim como apontado por Rodrigues (2011, p. 2562), que há uma precariedade de orientações e materiais didáticos específicos para a terceira idade. Como já discutido anteriormente, pouco ou nada se fala sobre esse público nos cursos de licenciatura e de formação continuada, o que levou as professoras a um intenso processo de reflexão sobre como sanar as necessidades da aprendente considerando suas especificidades.

Retomando as competências do professor de línguas, propostas por Almeida Filho (1993), podemos afirmar que a competência teórica – aquela advinda de conhecimentos acadêmicos realizados por pesquisadores da área – é fundamental para a atuação consciente do professor, no que consiste em seu entendimento sobre língua e linguagem, ensino e aprendizagem, entre outras questões. No entanto, existe essa grande lacuna nas pesquisas e em sua divulgação nos cursos de formação (continuada) de professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas à terceira idade, talvez devido ao aumento recente deste público nesse contexto. Desse modo, é exigida uma determinada autonomia e responsabilidade por parte do professor na busca por conhecimentos formalizados relacionados ao assunto.

A competência aplicada, como o próprio nome sugere, se refere à aplicação dos conhecimentos teóricos e implícitos (crenças e intuições do professor) a um contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo Almeida Filho (2014), essa competência é sempre inacabada e parcial, pois se constitui de maneiras diferentes, com o intuito de apresentar mais e melhores estratégias de ensinar. Como apresentaremos na descrição

das atividades didáticas, é na competência aplicada que o professor vai testando e ressignificando suas propostas didáticas a fim de oferecer um trabalho que proporcione o melhor aprendizado possível às necessidades do aluno. Assim como afirmam Faria e Monteiro (2007, p. 32), “cada aula se torna um laboratório onde buscamos adequar o uso e ensino da L2”.

Na ausência de suporte teórico que alicerce os professores na organização de sua aula para aprendentes da terceira idade, destaca-se, não raras vezes, o emprego da competência implícita do professor que, a partir do laboratório de testes que são suas aulas, reorganiza o seu planejamento, bem como repensa a seleção e produção de materiais didáticos. Esse processo de reflexão, autonomia e responsabilidade com o aprendente constituem algumas vertentes do que Almeida Filho (1993) denomina competência profissional. No que diz respeito à competência linguístico-comunicativa, pode-se dizer que diante desse cenário configura o menor dos desafios para o professor.

A seguir, descreveremos duas atividades desenvolvidas em sala de aula e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua de herança a essa aprendente da terceira idade.

Análise da atividade 1: Saludos y presentaciones

Desde o início, a professora A previu dificuldades para o ensino de espanhol à aprendente da terceira idade, visto sua inexperiência com este público. Em um primeiro momento, acreditou que as possíveis complicações adviriam de sua metodologia de ensino: suas aulas eram ministradas na língua-alvo, distanciando-se do Método Gramática e Tradução bastante conhecido da aprendente. No entanto, como neste contexto o

espanhol é uma língua de herança, as aulas na língua-alvo, ao invés de um problema, foram levadas como um grande atrativo e incentivo.

Contudo, outros impasses surgiram logo nos primeiros encontros. A atividade aqui mencionada refere-se a uma proposta adaptada do livro *Síntesis* (MARTIN, 2009). A aprendente deveria: (i) escutar o áudio e responder às questões com verdadeiro ou falso; (ii) escutar o áudio novamente, completando os espaços em branco com as palavras que faltavam; (iii) ler o texto simulando uma conversação; e (iv) como tarefa, sugerida pela professora, criar um diálogo no qual duas pessoas acabavam de se conhecer.

A aprendente demonstrou facilidade na atividade de compreensão auditiva, o que relacionamos ao fato de referir-se à língua materna de seu pai. Porém, apenas o áudio do computador não era suficiente para uma compreensão mais efetiva do que era dito, por isso a necessidade de caixas de som para melhorar a qualidade e compreensão do áudio. Além disso, o texto da atividade estava escrito em *Times New Roman*, tamanho 12, o que também pareceu inadequado para a aprendente, que tinha problemas de visão.

Os enunciados das atividades (ainda que copiados do livro dos quais foram retirados) não eram claros o suficiente. A professora A precisou explicar e retomar a explicação várias vezes para que a aprendente compreendesse o que era para ser feito.

Por questão de tempo, a professora A deixou a segunda atividade (escutar o áudio novamente, completando os espaços em branco com as palavras que faltavam) para ser feita na aula seguinte. Contudo, nessa aula, na hora de executar a atividade, a professora descobriu que a aluna já havia completado

tais espaços com as suas próprias interpretações. Certamente devido aos anos que passou fora de contextos formais de ensino-aprendizagem, a aprendente mostrou-se não familiarizada com a atividade. O que parecia estar claro para a professora desde o próprio enunciado, na verdade não estava.

Pela falta de experiência e de conhecimentos teóricos sobre o ensino de espanhol para a terceira idade, a professora A simplesmente seguiu sua intuição e reproduziu atividades que “funcionavam” em outros contextos de ensino-aprendizagem. Recorrer às próprias crenças, intuições e experiências passadas – o que consiste na competência implícita – é válido e importante para a formação do professor, sobretudo no que diz respeito à reflexão sobre sua própria prática profissional. No entanto, não é o suficiente.

A partir dessa e de outras situações semelhantes, a professora A passou a perceber que algumas atividades utilizadas nas aulas daquela aprendente não condiziam com suas reais necessidades, tampouco contribuía para uma aprendizagem significativa e coerente. Daí a importância de refletir sobre suas crenças e estar consciente da importância da formação continuada que, nesse caso, em específico, consistiu na leitura de textos acadêmicos sobre o ensino de línguas à terceira idade e na discussão com outros profissionais de ensino. Essa atitude fomentou a competência teórica da professora A e, juntamente com sua competência implícita e as novas situações experienciadas, contribuiu para o aprimoramento do seu conhecimento de prática: a sua competência aplicada. Desse modo, a professora A passou a propor outras atividades didáticas, com exercícios de compreensão auditiva, por exemplo, guiados por perguntas abertas (e não mais atividades estruturais de completar espaços), a fim de facilitar o entendimento do áudio e promover situações de conversação na língua-alvo.

Análise da atividade 2: Cambiar un hábito

A competência profissional é, segundo Almeida Filho (1993), a habilidade para cumprir as atividades do profissional-professor: sua relação com a instituição, seus colegas e alunos. Essa é, sem dúvida, uma competência desenvolvida em alto grau entre as professoras A e B. Mesmo na ausência da formalidade inerente às escolas de idiomas, a professora B manteve uma estreita relação com a professora A, com o intuito de conhecer a aprendente, suas facilidades e dificuldades, além de saber sobre a experiência pessoal vivenciada pela professora A. Segundo Almeida Filho (1999), cada professor atua de forma diferente, trazendo suas competências desenvolvidas em níveis distintos, de maneira singular. Desse modo, é impossível afirmar que a professora B teria as mesmas dificuldades que a professora A, no entanto, a troca de experiências entre elas foi positiva justamente para evitar possíveis erros comuns e promover um curso de qualidade comprometido com o desempenho da aprendente.

A professora B continuou desenvolvendo atividades que proporcionassem o trabalho com as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, além de questões socio-históricoculturais, previstas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, evitou exercícios estruturais e abstratos.

A atividade aqui descrita, elaborada pela professora B, proporcionou discussões durante e depois da aula. Trata-se de um exercício que de fato dialogava com a realidade da aprendente: *Cambiar un hábito*. Inicialmente, a professora B, sabendo a facilidade, o bom desempenho e o gosto pela leitura da aprendente, pediu para que ela lesse e discutisse o texto intitulado 66

*días bastan para cambiar un hábito*³. A discussão – realizada na língua-alvo – foi guiada por perguntas abertas que, posteriormente, foram respondidas também por escrito com o auxílio da professora. Depois de já ter introduzido o tema sobre mudanças de hábitos, a professora B sugeriu a exibição de um vídeo⁴, apresentado em uma das edições do TEDx⁵, que também tinha como tema principal a mudança de hábitos.

Na sequência, a aprendente deveria comentar sobre suas experiências e as experiências de pessoas conhecidas em tentativas de mudanças de hábito. Além de ter narrado experiências passadas, falado da filha e de outros familiares, a aprendente pediu à professora B que lhe enviasse o vídeo para que pudesse assisti-lo outra vez e compartilhá-lo com a filha.

A atividade elaborada pela professora B apresenta contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol da aprendente. É válido ressaltar que a qualidade da atividade não está necessariamente relacionada ao seu caráter inédito de criação a partir de materiais autênticos, contrastando à seleção de atividades disponíveis em outros materiais didáticos. A qualidade da atividade, sim, tem a ver com o desenvolvimento das competências do professor de línguas. Como já mencionado anteriormente, “temos tantas abordagens de ensinar quantos professores com suas histórias de vida” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 11). Quanto mais consciente da importância de

3 Texto publicado pelo jornal El País, na seção *Psicología*, em julho de 2015. Disponível em: <http://elpais.com/elpais/2015/07/01/eps/1435765575_333302.html> Acesso em 20 mai. 2018.

4 Vídeo *Atrévete a cambiar un hábito*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fE8y9V-XyWw>> Acesso em 20 mai. 2018.

5 TED é uma organização sem fins lucrativos dedicada ao lema “ideias que merecem ser compartilhadas”. A iniciativa TEDx concede licenças livres para as pessoas ao redor do mundo que desejam organizar eventos no formato TED em suas comunidades. Disponível em: <<http://www.tedxantealighierischool.com.br/o-que-e-tedtedx/>> Acesso em 20 mai. 2018.

seu trabalho, do seu contexto de atuação, do desempenho de seus alunos, de pesquisas realizadas sobre o ensino de línguas para diferentes públicos, entre tantos outros fatores, mais capacitado será este profissional do ensino.

Considerações finais

A partir dos dois exemplos de atividades didáticas selecionadas e produzidas para o ensino de espanhol voltadas para uma aprendente da terceira idade, acreditamos ter podido aclarar a importância da formação continuada dos profissionais do ensino, assim como a constante reflexão sobre as materialidades do ensinar, a fim de desenvolver novas estratégias de atuação em sala de aula que contribuam para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Na introdução, apresentamos três questões que guiaram este trabalho, as quais retomamos, com o intuito de realizar uma breve síntese das discussões aqui tratadas.

Sobre a primeira questão, que se refere às competências esperadas de um professor de língua, pode-se afirmar que, na Linguística Aplicada, o termo competência comunicativa se refere, grosso modo, à capacidade que o indivíduo tem de se comunicar em diferentes instâncias socioculturais. Almeida Filho (1993) introduz o conceito de competências dos professores de língua, visando aprimorar os estudos voltados para a atuação pedagógica do ensino de língua estrangeira. Como apresentado, as competências do profissional do ensino de línguas consistem em: (i) competência linguístico-comunicativa; (ii) competência implícita; (iii) competência teórica; (iv) competência aplicada; e (v) competência profissional.

Com relação à segunda questão, que propõe a reflexão sobre as especificidades para o ensino de língua estrangeira à terceira idade, concluiu-se, neste trabalho, que se trata de um público com o qual os professores, de maneira geral, não estão familiarizados, já que geralmente os alunos de língua estrangeira procuram os cursos com interesses profissionais, e os alunos da terceira idade têm interesses menos comerciais e mais intelectuais e de socialização. A afetividade torna-se um grande fator para o desenvolvimento do curso e o dia a dia nas aulas. Além disso, o professor precisa aprender a lidar com problemas característicos da terceira idade, como a perda de visão e audição e o próprio ritmo das aulas. As professoras A e B mencionam que precisavam pensar nessas limitações ao preparar os materiais didáticos a serem usados em suas aulas: o material impresso deveria estar com letras em tamanho maior e com espaçamento, para facilitar a leitura; e mesmo se tratando de aulas particulares na casa da aprendente, era necessário o uso de recursos como caixas de som para melhorar a qualidade dos áudios.

Por fim, a terceira questão propicia a reflexão sobre as relações entre as especificidades do ensino à terceira idade e as competências mobilizadas pelo professor na seleção e preparação dos materiais usados nesse contexto. Sobre isso, verificou-se que as experiências das professoras A e B, permeadas por respeito e atenção, serviram não só para o desenvolvimento da aprendente no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, como também – e principalmente – para a sua própria constituição como profissionais do ensino de línguas, já que lhes proporcionaram a constante reflexão sobre suas atuações e evidenciaram quais competências precisavam ser revistas e aprimoradas para um trabalho significativo e de acordo com as especificidades da aprendente. Desse modo, todas as compe-

tências foram, de alguma maneira, mobilizadas, com ênfase, sobretudo, na *teórica*, na busca por trabalhos acadêmicos sobre as especificidades do ensino à terceira idade; e na *profissional*, diante dos resultados positivos, consequência da troca de experiências realizada entre as professoras A e B, assim como entre as professoras e a aprendente.

Uma das problemáticas retomadas constantemente neste trabalho é a lacuna de estudos acadêmicos e de divulgação científica voltados para o ensino-aprendizagem de línguas à terceira idade. Na ausência de conhecimentos teóricos, os professores tendem a recorrer apenas às suas crenças e experiências passadas bem-sucedidas, esquecendo-se, por vezes, que se trata de um público com especificidades. Outro fator recorrente é a possível infantilização do aprendente da terceira idade, o que pode causar problemas e desconforto no contexto de sala de aula.

Desse modo, acreditamos que este capítulo é importante pelo seu caráter teórico e prático, a partir das experiências retratadas pelas professoras A e B. Além disso, esperamos ter incentivado outros professores que terão a oportunidade de trabalhar com aprendentes da terceira idade a arriscar-se na indispensável atividade profissional que é a reflexão sobre sua própria atuação.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Sobre competências de ensinar e de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 11-34.

BASSO, E. M. B. Valores e educação: rumo a uma proposta pedagógica de ensino de línguas estrangeiras a alunos adultos. In: *V Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. Caxias do Sul: V CINFE, 2010.

BASSO, E. A. As Competências na Contemporaneidade e a Formação do Professor de LE. In: *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 127-155.

BEHAR, P. A.; RIBEIRO, A. C. R.; SCHNEIDER, D.; SILVA, K. K. A.; MACHADO, L. R.; LONGHI, M. T. Competências: Conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: BEHAR, P. A. (org.). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 20-41.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, p. 1-47.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. RICHARD, J. C.; SCHMIDT, R. W. (ed.). *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983, p. 29-59.

CELCE-MURCIA, M. The Elaboration of Sociolinguistic Competence: Implications for Teacher Education. In: ALATIS, J. (ed.). *Linguistics and the Education of Language Teacher: Ethnolinguistics, Psycholinguistics and Sociolinguistics Aspects*. Washington: Georgetown University Press, 1995.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLAR, E. A.; JORDÀ, M. P. S. (ed.). *Intercultural Language Use and Language Learning*, Dordrecht: Springer, 2007, p. 41–57.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T Press, 1965.

CONCÁRIO, M. A consciência linguística e o desenvolvimento de competências do professor de língua estrangeira. In: ALTAMIRANO, C.; SILVA, V. L. T. da. *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007, p. 35-59.

FARIA, F. S. C.; MONTEIRO, S. H. C. Desafios na terceira idade: O ensino de língua inglesa sob novas perspectivas. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, 2007, p. 29-33.

GUIMARÃES, G. L. *O ensino/aprendizagem de língua estrangeira (español) para adultos da terceira idade: um estudo etnográfico de caso*. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2006.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 53-73.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Objetiva, 2009.

MARTIN, I. *Libro Síntesis*. São Paulo: Ática, 2009.

RODRIGUES, L. C. B. Terceira idade e ensino de língua estrangeira: o papel da afetividade e da socialização. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, p. 2556-2565.

ROMPELMAN, L. *Affective teaching*. Lanham: University Press of America. 2002.

SIQUEIRA, R. L.; BOTELHO, M. I. V.; COELHO, F. M. G. A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 4, n. 7, 2002, p. 899-906.

VILAÇA, M. L. C. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. *Cadernos do CNLF*, v. XV, n. 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, p. 1017-1025.

Diálogos sobre a formação de docentes para ensino de línguas adicionais para crianças

Leandra Ines Seganfredo Santos
Juliana Reichert Assunção Tonelli

Iniciando nosso diálogo

Há alguns anos temos nos dedicado, como professoras e pesquisadoras, aos estudos voltados à oferta de línguas adicionais para crianças em contextos brasileiros, bem como à formação de docentes para atuar com este público específico (ver, por exemplo, SANTOS, 2006, 2009, 2011; LIMA; SANTOS, 2017; TONELLI, 2005, 2017; ROCHA, 2010; ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010).

Certamente, desde nossos primeiros estudos, considerados pioneiros nos contextos em que foram realizados, temos observado movimentos de mudanças, em contínuos de avanços, dificuldades e limitações.

Para iniciarmos o diálogo que aqui propomos estabelecer, trazemos a entrevista concedida a Santos, Silva e Justina (2011, p. 07), na qual Rajagopalan ao ser questionado se é favorável ou não ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças em escolas públicas brasileiras, ele assim responde:

Essa pergunta não pode ser respondida com sim ou não, **não é uma pergunta tão fácil**. Eu digo, **a questão mais importante não é que idade deve começar** [...]. A gente tem que pensar o ensino/aprendizagem de línguas no contexto maior, ou seja, é uma sociedade. Ensino de língua não é brincadeira. Nesse contexto que nós estamos vivendo, o **contexto de globalização, países estão investindo** pesadamente nesta questão. Então, a gente tem que perguntar **para que a sociedade brasileira precisa que seus cidadãos tenham acesso às línguas?** Isso é uma questão de geopolítica [...] uma vez estabelecida a prioridade, a gente tem que perguntar: **qual a maneira melhor, quais os métodos a serem usados?** [...] não dá para afirmar se é interessante começar o ensino de língua com quatro anos com uma família do campo, de um lugar qualquer que não tem nenhuma perspectiva de entrar em contato com estrangeiro ou que possa ter qualquer utilidade, talvez nem precise disso [...] Língua materna sim, todos nós precisamos saber. Então, há circunstâncias e circunstâncias, há casos em que as crianças aprendem naturalmente. [...] Então, eu volto a enfatizar: não há uma solução muito simples. Agora, **eu rechaço completamente a ideia defendida por alguns estudiosos de que tem que ter, no mínimo, uma idade qualquer**. Não, não tem. **Criança é muito mais esperta do que a gente pensa**, criança não é um infante sem fala, deixe a criança sozinha que ela tem condições. (SANTOS; SILVA; JUSTINA, 2011, p. 07). (grifos nossos).

As argumentações de Rajagopalan nos desencadeiam profusas inquietações, algumas das quais pretendemos discutir neste texto. A primeira delas consiste em problematizar a im-

portância do ensino de línguas adicionais (LA)¹ na sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, defender sua oferta para crianças. As ponderações de Rajagopalan reforçam, de igual modo, indagações acerca da formação do docente de línguas adicionais para crianças (LAC). Ainda que esta formação tenha sido discutida em Santos (2009) e, mais recentemente, explorada em novas pesquisas (LEMES, 2014; PEREIRA, 2016; TUTIDA, 2016; SCHWEIKART, 2016; TANACA, 2017, por exemplo), do nosso ponto de vista, houve poucos e isolados avanços, especialmente no que se refere à implementação de políticas para formação de professores de LAC. A este respeito e, a partir dos argumentos do pesquisador, consideramos importante retomarmos tal discussão.

Destarte, para além desta introdução, organizamos o capítulo da seguinte forma: na primeira seção discorreremos sobre línguas adicionais (LA) e as demandas na contemporaneidade. Na sequência, abordamos instigações e possibilidades para a formação do docente de línguas em geral e, mais especificamente, de LAC e discutimos questões relacionadas às escolhas de planejamento e práticas de sala de aula. Por fim, retomamos e sintetizamos questões iniciais discutidas ao longo do texto.

Língua estrangeira como língua adicional: demandas da sociedade contemporânea

Temos acompanhado vertiginosas mudanças sociais, sobretudo com o advento das tecnologias digitais da informação

1 Neste artigo adotamos o termo línguas adicionais em consonância com Schlatter e Garcez (2009), o qual vem sendo utilizado em lugar do termo língua estrangeira por enfatizar "o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório" (p. 127), sendo necessário desestrangeirarmos o ensino de língua inglesa e ampliar nossos horizontes, pois esta língua adicional perpassa as múltiplas relações da sociedade.

e comunicação (TDIC), em que as notícias “viralizam” em tempo real em todas as partes do mundo. Isso tem trazido à tona um fenômeno que sempre existiu – a necessidade de comunicação entre os povos falantes de línguas diversas – mas que acabava mais evidenciado em países em que, pela proximidade fronteira, os contatos linguísticos se faziam mais presentes. Todavia, atualmente, no que diz respeito às questões linguísticas, podemos dizer que não existem fronteiras. Porém, quando indivíduos são privados, pelas mais distintas razões, de terem acesso a outras línguas, acaba-se por criar uma fronteira ainda mais difícil de ser transposta: a fronteira (ou barreira) da desigualdade de oportunidades.

É com essa preocupação que defendemos a oferta de ensino de línguas estrangeiras (LE) como LA em contextos públicos de ensino brasileiro. Corroboramos o pensamento de Schlatter e Garcez (2012) de que a aprendizagem de LA na escola pode oportunizar ao aluno seu autoconhecimento, além de conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade em que está inserido; em tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2011), lhe oportuniza, também, o trânsito na e pela diversidade. Para além disso, o empodera para refletir sobre as múltiplas realidades do mundo em que vive e agir criticamente na sociedade. A este respeito, Leffa e Irala (2014, p. 34) asseveram que:

[...] defende-se a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua

cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo.

Por essa razão, faz-se necessário e urgente (re)pensar os objetivos do ensino de LAC. A esse respeito, pesquisas nacionais e internacionais (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; SÃO PEDRO, 2016; PINTER, 2006; MOON, 2000, dentre outras), e referenciais brasileiros e estrangeiros (ver, por exemplo, BRASIL, 1998; MATO GROSSO, 2010; RIO GRANDE DO SUL, 2009; PARANÁ, 2008, CONSELHO EUROPEU, 2001), apontam que, dentre outros objetivos, o ensino de LA pode prover aos aprendizes um autoconhecimento de sua própria língua, promover o respeito por todas as línguas e possibilitar a comunicação entre grupos, ampliar o acesso aos multiletramentos e respectivos usos, bem como desenvolver proficiência linguístico-cultural para interagir com o outro. Tais objetivos nos remetem a algumas questões-chave, as quais, à luz dos estudos realizados por Enever e Moon (2010), do nosso ponto de vista, precisam ser amplamente debatidas. Corroboramos o pensamento das referidas autoras, quando afirmam que se faz necessário garantir equidade de acesso e aprendizagem de LA para todas as crianças, sobretudo, com qualidade de oferta para todos. Elas ponderam, também, que a adoção de novas abordagens e pedagogias de forma acrítica pelos profissionais da educação, sem a devida preocupação se são apropriados ao contexto, bem como a falta de compreensão das implicações para a prática de sala de aula, a disponibilidade de recursos e a formação do professor, são pontos fulcrais no processo de ensino e aprendizagem. As autoras sugerem a realização de estudos específicos que descrevam se a interação precoce nas salas de aula primárias no modelo atual de comunicação é apropriado para as crianças que, geralmente, se envolvem em conversas imaginativas ou de

reprodução, as quais não se encaixam com a noção e as características da comunicação subjacentes às noções atuais, marcada, por exemplo, pelas tecnologias digitais. Por fim, Enever e Moon (2010, p. 6-7) sinalizam que

talvez precisemos de um modelo diferente de comunicação de línguas estrangeiras para crianças com base em descrições de linguagem falada emergente em condições típicas da sala de aula, que refletem mais precisamente as realidades de aquisição de uma língua em condições de sala de aula². (ENEYER; MOON, 2010, p. 6-7).

Mediante o exposto, entendemos que, longe de ser uma opção, o ensino de LA na escola pública brasileira é essencial para a formação de uma sociedade que pretende expandir fronteiras, quer sejam linguísticas, culturais e/ou sociais. No que concerne o ensino de LA para o público infantil, entendemos que este não pode mais ser tratado à revelia, uma vez que, seguindo tendências mundiais (GARTON; COPLAND; BURNS, 2011), no Brasil, a oferta de ao menos uma língua estrangeira desde a Educação Infantil já é uma realidade, incluindo as escolas públicas (BUOSE, 2016; TUTIDA, 2016; CONSOLO; COLOMBO, 2016; SANTOS, 2013, dentre outros).

Concordamos, todavia, com Garton, Copland e Burns (2011), que os possíveis benefícios de um início precoce são ainda controversos, ainda mais quando se trata de situações de baixa exposição à língua alvo. Ademais, as autoras registram, também, críticas às políticas impostas de cima para baixo e, muitas vezes, sem suficiente preparação, apenas de descrição de conteúdo curricular, sem as devidas orientações de

2 Livre tradução nossa.

como proceder para sua implantação. Para elas, tratando-se, especificamente, da introdução cada vez mais cedo da oferta de ensino da língua inglesa para crianças no mundo, “o ritmo de mudança ultrapassou o planejamento necessário para garantir que a mudança seja bem-sucedida” (GARTON; COPLAND; BURNS, 2011, p. 4).

Isto posto, compreendemos que a centralidade do ensino de LAC encontra-se, na realidade, nas políticas de implementação, as quais, do nosso ponto de vista, situam-se em guerras isoladas, mas que parecem dar sinais de vitória apesar dos pesares. É isto que discutimos no próximo item.

Questões sobre política e implementação do ensino de línguas adicionais: Batalhas Hercúleas

Conforme o arrazoado até aqui, é possível depreendermos que a oferta de ensino de LA, independentemente da idade, é uma necessidade na sociedade contemporânea (TONELLI, 2017). Entretanto, qualquer decisão, quer seja favorável ou não à sua oferta, sobretudo em contextos públicos de ensino, perpassam, principalmente, questões de políticas linguísticas (MACIEL; 2015; ROCHA; BRAGA; CALDAS, 2015). Neste quesito, o Brasil, a exemplo de outros países subdesenvolvidos, apresenta uma grande lacuna. Tratam-se, pois, de fatores de nível macro, conforme descrevem Garton, Copland e Burns (2011), uma vez que as políticas públicas/governamentais variam de um país para outro.

Acerca de políticas de implementação de ensino de LAC em anos iniciais, Enever e Moon (2010) apontam que tem havido uma tendência internacional para início cada vez mais precoce, sobretudo o ensino da língua inglesa, fato que desencadeia o

aparecimento de uma possível guinada para uma reforma educacional em escala global. Entretanto, a oferta precoce, sem objetivos e referenciais adequados acabam resultando em uma diversidade de ações que se proliferam em iniciativas isoladas, o que torna-se, até o momento, até difíceis de serem registradas e melhor estudadas, no sentido de efetivamente se analisar os resultados advindos de tais ações e, em que medida podem servir para inspirar/orientar ações em outros contextos distintos. Já é certo, todavia, que mesmo em se tratando de ensino para crianças, ao longo da faixa etária que recebem esta nomenclatura³, passam por diferentes níveis de desenvolvimento, que, obviamente, requerem objetivos, metodologias e materiais específicos e apropriados.

Soma-se a este fenômeno mundial, o surgimento e/ou o aumento da necessidade de uma classe profissional específica: o docente de ensino de LAC devidamente qualificado, realidade que tem se mostrado como uma necessidade urgente a ser superada, conforme apontam os estudos de Tutida (2016), Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) e Tanaca (2017).

Outra questão que nos parece imprescindível é acerca das motivações subjacentes à mudança, ou seja, como têm se caracterizado as decisões para se introduzir língua(s) adicional(is) em anos iniciais da escolarização. Estudos têm mostrado que elas advêm do olhar e motivações do adulto e não, especificamente, da própria criança. Destarte, é evidente uma tendência em se pensar um ensino voltado para o futuro (ENEVER; MOON, 2010; SANTOS, 2009), o que, necessariamente, não condiz com as motivações dos aprendizes e nem com os objetivos anteriormente descritos neste texto, os quais são, para nós, pertinentes.

3 De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos (Lei 8.609 de 13 de Julho de 1990).

Iniciativas tão variadas e recentes para tal oferta, não surpreendentemente materializam-se em respostas contemporâneas abrangentes à oferta.

Claramente, a nova oferta causa impactos no sistema educacional, visto que desencadeia implicações em termos de recursos materiais e humanos, ajustes ao currículo, horário, organização do tempo e espaço da prática em sala de aula e outros aspectos necessários quando se insere a oferta na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nestes casos, a oferta da língua é, geralmente, antecipada para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, pois sua oferta já ocorre no Ensino Fundamental II (SECCATO, 2015).

Asseveramos, portanto, a imprescindibilidade de regulamentação de políticas públicas em perspectiva de um *continuum*, que preveja a implantação quer seja imediata ou gradativa. Parece-nos que, no Brasil, de certa forma este tipo de implantação tem acontecido, mas não se tem notícias da existência de normatizações/legislações, conforme afirmam Santos (2009), Mello (2013) e Seccato (2015). Outros países também têm adotado diferentes tipos de implantação de oferta, muitas delas, inclusive, de caráter compulsório (ENEVER; MOON, 2010).

Quando clamamos por regulamentação, não estamos, em hipótese alguma, pensando em um sistema fechado, centralizado e inflexível que não deixa margens para contemplar as especificidades de cada contexto, inovações e experiências. Defendemos eixos orientadores que assegurem condições mínimas de trabalho dentro da legalidade (SANTOS, 2009), que possibilitem investimentos e recursos financeiros e que garantam uma transição planejada, generalizada e equitativa (ENEVER; MOON, 2010), minimizando as incertezas e fragilidades advindas de ofertas pulverizadas, a mercê de políticas de governo e

não, efetivamente, de políticas públicas. A transição planejada de um nível para outro, por exemplo, do Ensino Fundamental II para anos finais do Ensino Fundamental I e, posteriormente, para os anos iniciais, pode permitir, juntamente com outras ações, como aquelas adequadas de formação e de busca de recursos financeiros e estruturais, índices mais satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, pode-se, neste caso, trabalhar-se em uma construção colaborativa entre escola e universidade de um currículo glocal, nos termos discutidos por Kumaravadivelu (2006), e acompanhar, cuidadosamente, por meio de avaliações sistematizadas as ações de formação e de ensino e aprendizagem, no sentido de refletir acerca dos resultados e buscar, mais uma vez, no coletivo, repostas e/ou melhorias para possíveis lacunas encontradas.

Por transição generalizada, entendemos que uma inclusão de oferta de LAC pensada como uma política pública permitirá que todas as crianças, independentemente da rede de ensino que frequenta, possam ter acesso a tal oferta de forma continuada, sem ficar à mercê de mudanças repentinas, como já se tem notícias (SANTOS, 2009). Por fim, uma transição equitativa alinha-se à noção de uma oferta justa e igualitária, independente de quaisquer que sejam as diferenças trazidas pelas crianças.

A partir de estudos realizados em diferentes contextos onde têm ocorrido a oferta de línguas adicionais para crianças, Enever e Moon (2010, p. 6) compilam importantes condições retratadas para que seja bem-sucedida. Para as autoras, é importante se ter: 1) visão a longo prazo com apresentação planejada por fases com testes pilotos; 2) estudos de monitoramento e avaliação e combinação de abordagens; 3) financiamento suficiente e apoio institucional; 4) planejamento da fase de transição e fatores para alcance de qualidade e sustentabilidade, assim descritos: a) nível mínimo de competência do professor;

habilidades pedagógicas apropriadas para ensino de LEC; c) materiais adequados à idade e culturalmente apropriados; d) assistência regular e formação contínua para professores e, e) cargas de trabalho realistas.

Já em um nível micro, de acordo com Garton, Copland e Burns (2011), aparecem, pois, os fatores relacionados à formação docente e à sala de aula, que passamos a discorrer mais detidamente nos itens seguintes.

Instigações para a formação do docente de línguas adicionais

Antes de tratarmos das peculiaridades da formação do docente de LAC, julgamos pertinente abordarmos questões inerentes à formação do docente de línguas adicionais em si, uma vez que estas são, também, a nosso ver, necessárias àqueles que atuam com crianças.

Em uma obra organizada por Aragão e Silva (2013) em que vinte e sete importantes formadores de professores são entrevistados, aparecem questões cruciais acerca do tema. Outros onze formadores de professores são entrevistados por Aragão (2015), em que muitos dos desafios mencionados pelos entrevistados na obra anterior são reiterados e novos são mencionados.

De forma bastante resumida, elencamos alguns dos desafios a serem superados na formação de professores de línguas no século XXI mencionados nas duas obras: formar o educador crítico-reflexivo e bem qualificado; criar oportunidades constantes de reflexão coletiva; reconhecer o educador como uma alavanca de mudança social; romper com o engessamento da formação inicial; oportunizar formação continuada na perspec-

tiva do professor intercultural, pesquisador constante de sua prática; superar os modelos dos sistemas de ensino; conhecer os usos da linguagem; construir saberes sobre o papel da linguagem na manutenção ou mudança das estruturas sociais; dominar conhecimentos linguístico e pedagógico e saber fazer a diferença; articular teoria e prática; enfatizar as dimensões ética e estética; ampliar o espaço e o tempo da prática; formar professores com paixão, entusiasmo e empolgação; legitimar os conhecimentos produzidos pelos professores; teorizar e aplicar colaborativamente as teorias; superar preconceitos; incluir para a cidadania; promover mudanças conceituais, de crenças e de atitudes; combater o descrédito do ensino de línguas nas escolas; enfrentar a resistência pelas tecnologias digitais da informação e comunicação e sua integração às aulas; resolver conjuntamente problemas locais e situados; compreender a atividade docente como um papel político em diferentes contextos; enfrentar os problemas estruturais no sistema educativo; desenvolver a capacidade de forjar um discurso informado e relevante; considerar as condições diferenciadas.

Para além desses complexos desafios, somam-se assumir a posição autoral na docência; superar a supervalorização do técnico; intervir nas práticas sociais e linguísticas; promover parceria universidade-escola; mudar consciências auto opressoras; aprender a operar com novos contextos; superar a fragmentação e a falta de articulação dos estudos da linguagem com estudos da sociedade; oportunizar aprendizagem em rede; analisar contextos de ensino e aprendizagem; realizar movimentos em seus processos de constituição identitária; superar o modelo de unicidade do currículo e prover formação e atuação transdisciplinar; entender a relação entre sociedade e formação de professores de línguas como algo indissolúvel; compreender nossas relações com as línguas do mundo e como os docentes

do futuro lidarão com essa questão; compreender a variedade de necessidade locais e regionais; prover em sala de aula um lugar legítimo para a diversidade cultural, para o plurilinguismo, para a multissemiótica ou para a pluralidade das culturas; realizar diagnósticos e prognósticos; criar possibilidades para que o professor possa desenvolver competências e habilidades que o qualifique para fazer uso desse infinito de informações a favor da democratização do ensino; superar a lacuna entre o que os pesquisadores estudam e o que realmente os professores fazem na sua prática diária de sala de aula, dentre outros.

Destacamos, na sequência, dois excertos que consideramos emblemáticos. O primeiro deles mostra diretamente o desafio relacionado ao aluno, reafirmando o direito ao acesso às línguas estrangeiras/adicionais como um bem cultural:

O grande desafio está no favorecimento do acesso às línguas estrangeiras das gerações de centenas de alunos das camadas populares que têm o direito de consumir valores culturais, bens e produtos de diferentes partes do mundo, aprendendo, assim, a se tornarem cidadãos críticos, éticos e sensíveis às diferenças, ao tempo em que aprendem também a respeitar tanto o nacional como o estrangeiro. (SCHEYER; SIQUEIRA, 2016, p. 83, grifo dos autores).

Já o segundo, aponta para necessidade de o professor abrir-se para o novo, teórico-metodologicamente informado:

[...] o grande desafio para a formação de professores é criar neles duas ideologias principais: estar aberto a estudar e conhecer novos pensamentos metodológicos, a vencer o receio de enxergar novos paradigmas para o processo

de ensino e aprendizagem, entendendo que o mundo de hoje, globalizado e imerso em novas tecnologias, é outro, diferente daquele em que o professor foi aprendiz. (NICOLAIDES, 2016, p. 58).

Estes recortes, que abordam a visão de pesquisadores brasileiros de diferentes formações e instituições de atuação, nos dão mostras da amplitude dos desafios que estão postos aos docentes. Somam-se a estes, as especificidades da formação requerida àqueles que atuam no ensino de línguas para crianças, que esboçamos mais adiante. Diante de tantos desafios, alguns podem nos questionar por que ainda assim defendemos a oferta de ensino de línguas adicionais para crianças. Ora, pelos motivos já descritos aqui: defendemos a igualdade de condições e uma educação libertadora, nos moldes defendidos por Freire (2002).

Apontamos, na sequência, algumas possibilidades para a formação de professores de LA na contemporaneidade.

Possíveis caminhos para a formação de docentes de línguas adicionais na contemporaneidade

Ainda amparadas em Aragão e Silva (2013) e Aragão (2016), sintetizamos possíveis caminhos vislumbrados pelos formadores de professores, os quais apontam para a premência de ações de formação que venham ao encontro do papel do educador para a formação do sujeito social e autônomo, por meio de posicionamentos críticos e politizados; criar mecanismos linguísticos, políticos, sociais e ideológicos visando a uma política de formação mais condizente com os paradigmas da contemporaneidade; propiciar uma formação de professores

que dê oportunidade para professores em formação refletirem sobre sua prática pedagógica; (re)pensar o papel do formador como aquele que efetivamente contribui para a formação do profissional de seus pares; desenvolver no professor a ideia de independência informada; professor apto para as práticas multiletradas; professor como agente de inclusão social; assumir a responsabilidade pelo próprio crescimento profissional; aprender através da reflexão sobre a experiência; aprimorar a formação linguístico-comunicativa do professor de LE; melhorar a articulação entre a teoria e a prática; despertar a consciência de que a formação do professor é um processo, e não um produto.

Sugere-se oportunizar ensino baseado na perspectiva da pedagogia de projetos com elaboração conjunta de projetos de formação, de ensino e de construção de saberes, inclusive com parcerias com a Educação Básica, promovendo, desta forma, a integração entre universidade e escola; aproximar o professor formado do licenciando para que ambos complementem sua formação e valorizar os professores para melhorar a educação no Brasil; buscar uma compreensão mais aprofundada sobre fatores como interação e afetividade na sala de aula e do processo que se constrói no ensino e aprendizagem de línguas; formar redes de aprendizagem e oficinas de ensaios de aprendizagem e de ensino; realizar pesquisas sobre iniciativas pedagógicas de sucesso e encorajar professores a compartilhar seus problemas com pesquisadores e analisá-los; avaliar e produzir artefatos para o trabalho docente e práticas investigativas na perspectiva do professor-pesquisador; melhorar a estrutura técnica e pedagógica dos cursos para a apropriação de conhecimentos teórico-práticos e a superação de formação conteudista com currículos mais abertos; oportunizar a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino e na aprendizagem e o desenvolvimento do letramento digital de

alunos e professores de forma a propiciar o desenvolvimento linguístico e crítico.

São mencionadas também questões relacionadas à formação da competência linguístico-comunicativa dos docentes e oportunidades de uso da língua, na superação de uma visão prática, utilitária e meramente instrumental da linguagem no sentido de comunicar algo a outros sujeitos; chegar ao autodidatismo e ao autoconhecimento; desconstruir a dicotomia ensinar/aprender, entendendo-os de forma imbricada, aprendizagem se dá por meio da interação, de forma colaborativa;

Outras possibilidades, ainda, são discutir os elementos que se apresentam como inovadores, a diversidade de inovações e a pertinência de cada uma em seus contextos; analisar o contexto social; cobrar dos órgãos do governo a formação inicial e continuada de professores como apoio uma das principais prioridades, estrutura física adequada para as salas de aula, além da necessidade de mudança da imagem do professor, iniciando pelo próprio formador, na retomada da visibilidade do docente em um trabalho pela emancipação e transformação identitária.

Diante do exposto até aqui, compreendemos que a formação de professores, incluindo o de línguas adicionais requer, dentre outros aspectos, um compromisso que alcança diversas dimensões. Dimensão pedagógica, política, sociocultural, afetiva. Requer, acima de tudo, desejar e promover mudanças que permitam extrapolar a sala de aula.

Quando falamos em formação de professores na contemporaneidade é preciso, sobretudo, enxergar possibilidades que emergem não somente do fazer docente posto pelas práticas cristalizadas, mas acima de tudo, do fazer que emerge de de-

mandas provocadas pelas mudanças do tempo e de outras culturas trazidas pela própria sociedade.

Na nossa perspectiva, em concordância com as proposições teóricas até aqui apresentadas, aproximar e (trans)formar possibilidades e desejos em novas realidades devem ser, em última instância, o anseio do formador de professores. No caso das línguas adicionais, compreendemos que a luta pela promoção do seu ensino é, acima de tudo, investir em espaços que emergem de mudanças na história de indivíduos que se (trans)formam e se (re)criam a partir do outro. Assim, formar professores de línguas adicionais para atuar em contextos que até bem pouco tempo eram raros, opcionais e, até mesmo, inovadores, nos parece urgente e eminente. Diante disto, no próximo item trataremos mais especificamente da formação docente para ensinar línguas para crianças.

Formação do docente de línguas adicionais para crianças: em busca de lapidação de um tesouro

No Brasil, o docente de LAC passa por aquilo que temos denominado de “crise identitária”. Sem uma legislação que o habilite para atuar com este público, é comum nos depararmos com docentes das mais diversas formações atuando no ensino de LAC, quer seja por gostarem de crianças, por saberem a língua a ser ensinada, por necessidade, ou por inúmeras outras justificativas. Tal “crise” precisa ser discutida, pois “revela o pano de fundo contra o qual os professores estão trabalhando” (GARTON; COPLAND; BURNS, 2011, p. 5).

O fato é que essas justificativas, por si só, não se sustentam para que se tenha um ensino com a qualidade desejável a esse público. Temos registros de algumas ações isoladas em

diferentes estados e municípios, que oferecem formações específicas para este docente.

Conforme levantamento feito em Tonelli e Pádua (2017), no Paraná, registram-se os trabalhos de Mello (2013), Seccato (2015), Tutida (2016) e Tanaca (2017), que discutem, dentre outras questões, algumas iniciativas de cidades paranaenses rumo à implementação do ensino de LAC.

De acordo com Tonelli e Tutida (2014), naquele Estado, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) oferece, por meio do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, desde 2008, uma disciplina optativa voltada ao ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças⁴.

No que se refere à formação continuada de professores, na mesma Universidade há a oferta da Especialização em Ensino de Inglês para Crianças (*lato sensu*), na modalidade à distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil⁵.

Já na modalidade *stricto sensu*, a UEL oferta disciplinas voltadas ao ensino e formação de professores de LAC por meio de duas disciplinas do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) e de duas disciplinas no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL).

Instigados com a ideia de que grande parte dos graduados em Letras Inglês na Universidade Estadual de Londrina tenham, em alguma medida e em algum momento de suas car-

4 As disciplinas “Ensino de língua estrangeira para crianças: abordagens e práticas pedagógicas” e “Ensino de língua estrangeira para crianças: do ensino e da formação de professores” são ofertadas para os alunos dos cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol. A oferta das referidas disciplinas está sujeita à disponibilidade de carga horária da docente responsável, a segunda autora deste capítulo.

5 Coordenado pela segunda autora deste artigo.

reiras, tendo experiências com o ensino de LIC, Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) empreenderam estudo sobre a atuação de egressos daquele curso com vistas a identificar se e como o referido curso vem promovendo a formação de professores de inglês para atuar em dois contextos emergentes na contemporaneidade: o ensino de LIC e de inglês para alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Os autores concluíram que grande parte dos participantes da pesquisa atua ou já atuou no ensino de LIC e apontam a urgência de disciplinas voltadas à formação de professores de inglês para atuar no referido contexto.

Em Mato Grosso, o Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop, por exemplo, conta com uma disciplina eletiva (MELIC)⁶ específica para a formação teórico-metodológica de docentes para atuação em LAC, conforme descrevem Santos e Justina (2015) e Lima e Santos (2017). Dentre outras questões, a disciplina MELIC permite ao licenciando uma compreensão, ainda que bastante introdutória, das peculiaridades que este ensino apresenta, visto que segundo Lima e Santos

Dar aula para crianças é muito diferente de ensinar um adulto, especialmente tratando-se do ensino de uma LE. A criança ainda está em formação, principalmente quanto ao comportamento em sociedade. O professor é a peça essencial para que ela aprenda isso da melhor maneira possível. Para tanto, é necessário que

6 Trata-se da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças, com carga horária de 60 horas e a seguinte ementa: Estudo dos princípios teórico-metodológicos que tratam do ensino/aprendizagem de língua inglesa para crianças nos anos iniciais de escolarização. Discussão e desenvolvimento das competências básicas para o professor que atuará com esta língua com o público em questão (LIMA; SANTOS, 2017).

o professor de LEC saiba adaptar seu material, sua prática, metodologia e principalmente sua postura, lembrando-se de que cada criança é diferente uma da outra, apresentando comportamento, idade, condição social, maturidade, dentre tantos outros fatores que se diferem. (LIMA; SANTOS, 2017, p. 53).

No mesmo contexto formativo houve, também, a oferta de uma disciplina em especialização em nível *lato sensu*, como uma importante ação em nível de formação continuada, com vistas a oportunizar a discussão entre docentes já formados, dos quais não tiveram disciplinas específicas no currículo de formação inicial⁷. Ademais, um grupo de pesquisadoras da referida instituição já desenvolveu projetos de pesquisa e extensão, em parceria com a prefeitura do Município de Sinop, desenvolvendo a formação continuada com docentes de LAC da rede municipal de ensino público e, colaborativamente, foi construída uma matriz curricular para ensino de LE em anos iniciais do Ensino Fundamental (SANTOS, 2009).

A partir de um estudo de caso realizado por Garton, Copland e Burns (2011), em escala mundial, com envolvimento de sujeitos de cinco diferentes contextos, as autoras descrevem importantes fatores de nível micro diretamente relacionados àqueles de nível macro para a oferta de LAC já discutidos aqui. Um deles é a, ainda controversa, questão da formação docente: a mesma incerteza anteriormente compartilhada pelos pesquisadores do contexto brasileiro (SANTOS, 2009; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2015; TONELLI, 2017; TUTIDA, 2016; BUOSE, 2016; TANACA, 2017, para citar apenas alguns) é registrada pelas pesquisadoras acerca de outros países. Tem havido uma tendência em se “recrutar” professores que, pelo

7

Para conhecer os resultados do trabalho realizado, ver Costa e Santos (2014).

menos, tenham conhecimento mínimo da língua a ser ensinada, ou ainda, em alguns casos, tem-se “importado” falantes nativos para o ensino em debate. De fato, concordamos que a falta de formação adequada é uma das grandes lacunas que ainda precisam ser superadas. Ademais, vale ressaltar que os próprios formadores de professores de LAC ainda se encontram em busca de caminhos plausíveis.

Tal fato remete-nos para outro fator descrito pelas autoras, relativo ao nível de proficiência linguística dos professores. Em muitos casos, o conhecimento linguístico do docente é limitado, como bem evidenciaram Aragão e Silva (2013), Aragão (2016) e Santos (2009), acerca do contexto brasileiro de ensino de línguas como um todo, o que impacta, sobremaneira, nos resultados do processo ensino e aprendizagem. Os próprios docentes sentem-se inseguros quanto ao repertório de conhecimentos que possuem. A esse respeito, Garton, Copland e Burns (2011) apontam que, no ensino de LAC, alguns países têm promovido suporte tecnológico e pacotes multimídia como tentativa de minimizar a pouca habilidade linguística dos docentes que, quando usados de maneira adequada, mostram-se apropriados, embora saibamos que o acesso e a apropriação das tecnologias digitais acontecem, ainda, de forma bastante desigual (SCHWEIKART, 2016; KADRI; ORTENZI; RAMOS, 2017).

Por semelhante modo, a insegurança quanto aos possíveis caminhos metodológicos a serem tomados no desenvolvimento das ações são os mesmos em contextos nacional e internacional. Se no Brasil os docentes, formadores de professores e pesquisadores ainda estão em constantes buscas e experienciando diferentes abordagens, o mesmo acontece em outros países. Aqui, estudos mostram que as inovações e experiências se fazem presentes na perspectiva de ensino de LAC por meio de, por exemplo, sequência didática (BUOSE, 2016; TONELLI

; CORDEIRO, 2015); histórias infantis (TONELLI, 2005); multi-
letramentos (AGRA, 2016); atividades de desenho (TONELLI;
LIMA, 2013) e sistemas apostilados (MORENO; TONELLI, 2016).

No contexto internacional, Garton, Copland e Burns (2011)
descrevem tendências para o ensino em uma abordagem co-
municativa ou o ensino e aprendizagem baseados em tarefas.
Todavia, as autoras apontam limitações na apropriação de tais
abordagens, pois não foram pensadas para o contexto que a
especificidade do ensino de LAC requer.

Outro fator discutido por Garton, Copland e Burns (2011)
refere-se às especificidades do contexto de cada sala de aula. A
exemplo do que temos mapeado em estudos brasileiros, via de
regra, as salas de aula são compostas por um grande número de
alunos, o que dificulta o ensino de LAC, somando-se aos demais
fatores, como, por exemplo, um número reduzido de horas-aula.
Crianças são, naturalmente “barulhentas”, ou seja, ativas. No
que tange a esse público, é preciso que o docente compreenda
como acontece o desenvolvimento infantil e a apropriação da
linguagem, como bem apontado em Santos (2009). Neste sen-
tido, temos acompanhado que estudos da área da Educação
e da Psicologia podem ser aliados, principalmente, as teorias
que discutem os processos de aprendizagem (TUTIDA, 2006).
Independentemente a que(ais) teoria(s) o professor se filia, o
importante é que ele tenha pressupostos básicos para fazer as
escolhas no processo de ensino de forma consciente.

No que diz respeito à formação do docente de LE e seus
desdobramentos na prática, estudos já mencionados ao longo
deste texto mostram descompassos entre formação, avaliação
e resultados. Uma formação baseada na concepção de lín-
gua como estrutura, acaba por enfatizar o uso de uma abor-
dagem gramaticista, ainda que sejam evocados pressupostos

de uma abordagem comunicativa. Isso desencadeia, inclusive, equívocos nos processos avaliativos, ou seja, é importante que a avaliação, como parte do processo, alinhe-se à abordagem mobilizada no processo de ensino. Essa abordagem se mostra também nas práticas desenvolvidas no ensino de LAC, com ênfase na escrita, leitura, gramática e vocabulário (SANTOS, 2009; GARTON; COPLAND; BURNS, 2011). Neste sentido, especificamente para acompanhar o processo ensino e aprendizagem de LAC, os estudos de Pádua (2016) e Tonelli e Pádua (2016) apontam o uso de portfólio e do dispositivo sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) como possíveis instrumentos para avaliação da aprendizagem de crianças em processo de aprendizagem de LA.

Em 2009, Santos evidenciou que, relacionada mais ao campo das emoções e da personalidade, docentes descrevem que uma das características que lhes é desejada é “gostar da área de ensino de LE” (SANTOS, 2009, p. 174). De fato, diferentemente do que se apregoa no senso comum, de que qualquer profissional pode lecionar para crianças, estudos recentes têm mostrado a importância que a empatia exerce no processo de aprendizagem⁸. Interessante que, acerca deste fator, a exemplo do que mostrou o estudo de Santos (2009), Garton, Copland e Burns (2011) descrevem, também, uma grande empatia dos discentes para com o docente e a disciplina de LAC. Por fim, são descritos fatores inerentes aos materiais, recursos e motivações dos aprendizes que, a nosso ver, estão imbricados com a formação e fazer docentes, em que registram ocorrências de ausência de materiais didáticos e/ou uso de materiais inadequados.

Com referência a esse fator, mais uma vez, afirmamos que as escolhas requerem amplos conhecimentos por parte dos do-

8 Para melhor compreensão da importância de emoções ver, por exemplo, Mastrella-de-Andrade (2011).

centes, conforme aqueles anteriormente discutidos neste texto. Quanto a motivação dos aprendizes, concordamos com as autoras, de que contextos diversos imprimem diferentes motivações, expectativas e necessidades, o que requer dos docentes maior atenção a esse tipo de especificidade, que, por sua vez, demanda-lhes conhecimentos socioculturais.

Diante disso, mais uma vez, remetemo-nos a Garton, Copland e Burns (2011), posto que esses referendam algumas recomendações que reafirmam importantes defesas em prol da formação docente: faz-se urgente o fortalecimento da formação já oferecida em pré-serviço e em serviço, como também a criação de mais oportunidades para compartilhar ideias e experiências entre professores que ensinam inglês para crianças, tanto a nível nacional como internacional. Pois, conforme assevera Tonelli (2017, p. 81),

[...] nós, professores de LIC, não somos atores de espaços vazios. Os espaços já estão constituídos. Resta reconhecê-los como espaços genuínos de atuação e preparar, ainda que minimamente, os atores que diariamente neles atuam, como forma de valorizá-los e de tornar o ensino e a aprendizagem de LIC uma prática cuidadosamente planejada para o bem das nossas crianças.

No que diz respeito à criação de espaços de debates, não podemos deixar de mencionar a realização exclusiva de três edições de encontros⁹ para a discussão das especificidades da formação de professores de inglês para crianças e das práticas

9 Realizados em 2013, 2015 e 2017. Mais detalhes podem ser consultados em: <<http://www.uel.br/cch/nap/pages/iii-epic---encontro-de-professores-de-ingles-para-criancas-e-ii-seminario-de-avaliacao-de-lingua-estrangeira-para-criancas.php>> Acesso em jun. 2019.

de sala de aula, bem como duas edições de seminários de avaliação de língua estrangeira para crianças, ambos proporcionados pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL¹⁰. Soma-se a estes espaços, a propositura do simpósio temático “Ensino-aprendizagem de línguas adicionais para crianças: gêneros textuais e multiletramentos”, no IX Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais¹¹, que acolheu pesquisadores de distintas localidades brasileiras e tem permitido, juntamente com outras ações, dar visibilidade à esta área de pesquisa no Brasil. Os espaços têm se materializado, também, em forma de publicações de artigos isolados em periódicos e em coletâneas multitemáticas. Evidenciamos, mais recentemente, a publicação de produções específicas. Como exemplo, citamos a organização dos seguintes Dossiês temáticos: Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados - Língua Estrangeira para Crianças (Revista Fólio, v. 6, n. 2, 2014)¹² e Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças (Revista REVELLI, v. 9, n. 4, 2017)¹³.

A obra organizada por Tonelli e Ramos (2007) e uma das partes do primeiro volume de Rocha e Basso (2008) são basilares por terem reunido, há uma década, pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas na infância. Na sequência, as coletâneas organizadas por Rocha, Tonelli e Silva (2010) e Tonelli e Chaguri (2013/2014) contribuiram, também, no escopo da formação e das práticas em LAC. Mais recentemente, a obra de Consolo e Colombo (2016) chega até nós para descrever ce-

10 Anais do encontro realizado em 2017 encontra-se disponível em: <http://www.uel.br/cch/nap/pages/arquivos/Anais_final.pdf> Acesso em jun. 2019.

11 Detalhes em: <<https://ixsiget.com.br/>> Acesso em jun. 2019.

12 Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/issue/view/179/show-Toc>> Acesso em jun. 2019.

13 Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/issue/view/361/showToc>> Acesso em jun. 2019.

nários e provocar reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil e a coletânea organizada por Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) nos brinda com pesquisas desenvolvidas acerca do ensino e aprendizagem e/ou formação de professores de línguas estrangeiras para crianças em programas de pós-graduação brasileiros, com representação de diferentes estados da Federação.

Ainda que reconheçamos os esforços empreendidos pelos pesquisadores da área, concordamos com Garton, Copland e Burns (2011) quando defendem a necessidade de se ampliar as pesquisas na referida área. No contexto brasileiro, estímulos para o desenvolvimento de pesquisas em nível de graduação e iniciação científica (LIMA; SANTOS, 2017; GUTJAHR, 2014; ROMMEL; TONELLI, 2017), *lato sensu* (COSTA; SANTOS, 2014; TUTIDA, 2014; PADUA, 2014) e *stricto sensu* (ROCHA, 2006; SANTOS, 2009; TONELLI, 2005; BUOSE, 2016; TUTIDA, 2016; TANACA, 2017, dentre outros) estão sendo envidados, como partilhado ao longo deste texto. Embora, sejam tímidas as pesquisas, consideramos bastante significativas e motivadoras de novos estudos.

As autoras mencionam, ainda, que os docentes de LAC precisam desenvolver a aprendizagem da língua a ser ensinada. Nosso pensamento alinha-se ao delas, conforme já asseveramos (SANTOS, 2009). Esta, aliada aos demais conhecimentos, certamente poderão melhorar a experiência de aprendizagem das crianças. Para elas, a produção de materiais didáticos específicos para o ensino de LAC é outra recomendação pertinente, até mesmo porque o “consumo indiscriminado” de materiais inapropriados para a idade e contexto podem causar efeitos indesejados no processo ensino e aprendizagem, tanto para o docente quanto para os discentes.

Voltando ao início...

Para concluirmos o texto, sem, entretanto, exaurirmos a discussão, recorreremos ao mesmo estudioso da linguagem invocado no início deste texto. Acerca do fato de que hoje, no contexto brasileiro, as políticas de formação docente não inserem a educação de LAC, Rajagopalan ao ser questionado por Santos, Silva e Justina (2011, p. 8), se uma reformulação nas políticas de formação de professores para trabalhar com esta questão, se faz necessária, afirmativamente, ele assim responde:

Isso só vai acontecer, se a gente perceber e agir de acordo com essa percepção nítida entre **política linguística e o ensino de línguas**. Acho que precisamos atrelar as duas coisas cada vez mais. A gente tem que **pensar o ensino de línguas desde a abordagem, a metodologia a ser adotada em função da política linguística adotada no país**. Portanto, é o que eu digo, **um professor na sala de aula tem a necessidade de atuar politicamente** sim. É seu dever enquanto cidadão atuar politicamente e inclusive **pensar a respeito de como a língua deve ser, qual o lugar que a língua estrangeira deve ocupar na política geral**. Isso é um direito, um dever de cada cidadão, inclusive do professor na sala de aula. Não dá para escapar disso. (grifos nossos).

Transpondo os dizeres de Rajagopalan (evidenciados em nossos grifos) para o nosso contexto de atuação e pesquisa - ensino e formação de professores de LAC -, parece-nos evidente que os pontos por ele elencados podem (e devem!) perfeitamente ser aplicados. A formação de professores para atuar no ensino de LAC no Brasil possui apenas a admiração de alguns

que ainda não a veem como merecedora de uma política linguística séria (“... perceber e agir de acordo com essa percepção nítida entre **política linguística e o ensino de línguas...**”). A importância do ensino de línguas em anos iniciais do Ensino Fundamental - enquanto política linguística - poderia, do nosso ponto de vista, ocorrer no tempo de exposição à língua. Ou seja, uma política que garanta a oferta de LAC poderia trazer benefícios a longo prazo para o aprendiz que teria um tempo maior de contato com a língua. Todavia, conforme exaustivamente já se tenha dito, a formação do professor para essa atuação específica é crucial.

Para isto, “... **pensar o ensino de línguas desde a abordagem, a metodologia a ser adotada em função da política linguística adotada no país**”, conforme assinalado pelo entrevistado e ao nosso ver, isso indicar um caminho para a construção de propostas que garantam sua sustentabilidade: o ensino de LAC precisa urgentemente ser pensado em sua totalidade desde a metodologia a ser aplicada a qual tenha harmonia com as fases posteriores da Educação Básica nas quais a oferta de LA é “oficial”. Para isto, é essencial o envolvimento do professor que atua em anos iniciais nos processos de decisões. Em outras palavras, tal envolvimento pode “**possibilitar ao professor atuar politicamente**”.

Reiteramos a urgência na implantação de políticas linguísticas que acolham as LA e que assegurem sua oferta para crianças. O que queremos dizer é que não se pode atribuir a responsabilidade exclusivamente aos docentes ou, ainda, à formadores de docentes. É preciso compreender que a assertiva descrita em Santos (2009, p. 174) da necessidade de o docente “ser habilitado em LE”, ou seja, de que o docente de LAC precisa ter formação específica e adequada, não depende, necessariamente, exclusiva e diretamente dele. A oferta precisa, sim, ser

assumida como uma política linguística desejada e planejada como uma política pública, como um direito de cada cidadão. Para além deste quesito primordial, evidenciam-se outros relacionados à formação e demais condições necessárias.

Acreditamos que, entre as recomendações feitas por Garton, Copland e Burns (2011), uma das mais difíceis de ser atingida até o momento, tem sido a abertura dos mentores de políticas educacionais para acolherem orientações e conselhos, com base nas pesquisas atuais, no desenvolvimento efetivo de currículo para o público em questão.

Infelizmente, parece que nossas vozes não têm ecoado longe e forte o bastante para sermos ouvidas e atendidas. Sendo assim, seguimos esperançosas e mobilizadas na luta com vistas a novas proposituras e outros possíveis diálogos!

Referências

AGRA, C. B. *Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental à luz dos multiletramentos*. 127 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Maceió, 2016.

ARAGÃO, R. C.; SILVA, K. A. (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ARAGÃO, R. C. *Conversas com (mais) formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUOSE, V. L. O. P. *O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do Programa Mais Educação*. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres.

CONSOLO, D. A.; COLOMBO, C. S. *O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Portugal: ASA, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

ENEVER, J. *Early Language Learning in Europe*. British Council, 2011. Disponível em: www.britishcouncil.org. Acesso em: 28 set. 2017.

ENEVER, J.; MOON, J. *A global revolution? Teaching English at primary school*. 2010, p. 01-09. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/MoonEnever%20BC%20paper.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARTON, S.; COPLAND, F.; BURNS, A. *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*. London: British Council, 2011, p. 02-29.

GUTJAHR, L. M. R. *Língua inglesa para crianças através das TICs: uma experiência com oficinas no Programa Mais Educação*.

2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português e Inglês) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop.

EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. G.; RAMOS, S. G. M. (org.). *Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEMES, F. M. M. L. *Formação crítica docente: uma experiência com seis professores de inglês de educação infantil e 1ª fase do ensino fundamental*. 2014. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília.

LIMA, A. P. de. O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35, n. especial, p. 197-223, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1374>. Acesso em: 05 maio 2021.

LIMA, A. S.; SANTOS, L. I. S. Formação de professores em pré-serviço: o fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. *REVELLI*, v. 9, n. 4, 2017, p. 37-57.

MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: MACIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 101-114.

MATO GROSSO. *Matriz de objetivos de aprendizagem para escolas de Ensino Fundamental urbanas* – 2016. Secretaria Adjunta de políticas educacionais/Superintendência de Educação Básica/Coordenadoria de Ensino Fundamental. Cuiabá, MT: SEDUC, 2016.

MATO GROSSO. *Orientações Curriculares: área de linguagens* – Educação Básica. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010.

MELLO, M. G. B. *Ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de Política Pública no Município de Rolândia, PR*. 2013. 143 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

MORENO, T. R. A.; TONELLI, J. R. A. Inglês para crianças do Ensino Fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, 2016, p. 90-113.

NICOLAIDES, C. S. *Conversa com Christine Siqueira Nicolaides*. In: ARAGÃO, R. C. *Conversas com (mais) formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 35-60.

PÁDUA, L. S. *O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças*. 2016. 56f. Trabalho (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PÁDUA, L. S. *O dispositivo sequência didática como uma proposta de avaliação no ensino e aprendizagem de inglês para crianças*. 2014. 54 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica – língua estrangeira moderna*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica, 2008.

PEREIRA, J. C. M. Q. *O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente*. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PINTER, A. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP, 2006.

RAJAGOPALAN, K. A exposição de crianças ao inglês como língua estrangeira: o papel emergente do *world English*. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, 48(2), p. 185-196, jul./dez. 2009.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares: Linguagem, códigos e suas tecnologias – língua portuguesa e literatura, línguas estrangeiras modernas*. v. 1, 2009. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 30 set. 2017.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA K. A. v. 7. *Língua estrangeira para crianças: ensino aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008.

ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (org.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Campinas, SP: 2006. Dissertação (Mestre em Linguística

Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: SILVA, K. A. (org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 53-82.

ROMMEL; T. C.; TONELLI, J. R. A. Mother tongue in English Language teaching to children: to use it or not to use it? *Revista Trama*, v. 13, n. 29, 2017, p. 83-110.

SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos*. v. 08, n. 2, 2011. Disponível em: http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos. Acesso em: 20 set. 2017.

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais. *Contexturas*, n. 10, p. 119-134, 2006.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011.

SANTOS, L. I. S. *Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: Fazer Pedagógico e Formação Docente*. 2009. 201f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

SANTOS, L. I. S. A criança como aprendiz de língua estrangeira: currículo e práticas de ensino. In: *Encontro de professores de inglês para crianças*, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Duas décadas do Curso de Letras na UNEMAT/Sinop: reflexões acerca da formação de docentes de língua inglesa. *Contexturas*, n. 24, p. 154-170, 2015.

SÃO PEDRO, J. *Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

SCHEYERL, D. C. M.; SIQUEIRA, S. Conversa com Denise Chaves de Menezes Scheyerl e Sávio Siqueira. In: ARAGÃO, R. C. *Conversas com (mais) formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Ediores, 2016, p. 61-88.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 127-172.

SCHWEIKART, J. F. *A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita, São José do Rio Preto, São Paulo.

SECCATO, M. G. *Política linguística e a prática docente no ensino fundamental I: língua inglesa em foco*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SILVESTRE, V. P. V. *Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada*. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2014.

SIQUEIRA, D. S. P.; ALVES, P. C. R. *Linguística aplicada: da antiga às novas bases para o ensino de língua inglesa*. Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 60-71, 2. sem. 2016.

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global*. 2017. 255 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. (org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moridá, 2007.

TONELLI, J. R. A.; PADUA, L. S. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 52, 2016, p. 508-530.

TONELLI, J. R. A.; LIMA, H. O. Atividade de desenho sobre histórias infantis na aprendizagem de inglês para crianças. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 355-375, jul./dez. 2013.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores e avaliação da aprendizagem de inglês como língua adicional em crianças em fase pré-escolar. *Anais XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, p. 922-938. Campo Grande (MS), de 14 a 17 de julho de 2015.

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

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Londrina, PR: 2005, 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

TONELLI, J. R. A. Professores de língua adicional para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (org.). *Profissionalização*

docente: história, políticas e Ética. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 67-84.

TONELLI, J. R. A. Contextos (in)explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em letras/inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 19, n. 2, 2016.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (org.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: APPRIS, 2017.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2013/2014.

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*, v. 9 n. 1, p. 124-141, maio 2017.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Lectura y comprensión de relatos con alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; IDIAZABAL, I. (ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua, 2015, p. 219-242.

TUTIDA, A. R. *Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master*. 2014. 34 p. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TUTIDA, A. R. *Ensinando língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. 2016. 198 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Práticas com tecnologias digitais na formação inicial de docentes de língua inglesa

Juliana Freitag Schweikart

Introdução

Hoje, em uma sociedade que se rendeu, em sua maioria, às tecnologias digitais, ampliando a possibilidade de informação e conhecimento a todos que delas fazem uso e, tendo a escola a função de preparar cidadãos para atuarem em/na sociedade, faz-se necessário uma formação de professores que atente para esses aspectos. Isso implica dizer que os profissionais que atuam na escola não podem deixar esse ambiente educacional à margem desse processo da sociedade.

É fato que a maioria de nossos alunos, adolescentes de hoje, já nasceram em ambientes nos quais vivenciam a presença e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), enquanto muitos de nós, professores e formadores de professores, passamos a nos relacionar com as TIC na fase adulta. Para Prenski (2001), isso pode ser um problema para a educação, uma vez que estes professores, chamados de “Imigrantes Digitais” estão lutando, se esforçando para ensinar uma popu-

lação “Nativa Digital”. Portanto, é necessário que se reveja e que se discuta o papel/conhecimentos do professor frente a estas novas necessidades.

Com essa perspectiva, como professora de Estágio Curricular Supervisionado na Universidade, ao apresentar propostas de atividades que considerassem o uso de recursos tecnológicos digitais, presenciava (e ainda presencio) certa resistência por parte dos acadêmicos, professores em formação inicial. Eu acreditava que a maioria já tivesse intimidade com esse universo e que aprender a usar um jogo, por exemplo, para verificar suas potencialidades pedagógicas ao ensino-aprendizagem, ou ainda, levar em consideração o uso dos laboratórios de informática nas escolas, não fosse algo que os intimidasse. No entanto, mesmo incentivando-os e apresentando possibilidades e considerando o uso pessoal de recursos tecnológicos de cada um, eu presenciava a “fuga” para incorporar as tecnologias digitais em suas práticas de estágio.

Partindo dessas experiências, propuz um curso de extensão que apresentasse as possibilidades pedagógicas, educacionais do uso das TIC ao ensino da Língua Inglesa no Ensino Básico de escolas públicas, para alunos de um curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Tal curso também teve a pretensão de aproximar ainda mais a Universidade do espaço público escolar, neste contexto, foi selada uma parceria também com o Governo Federal, por meio do Programa Mais Educação, que prevê uma educação de período integral, ofertando cursos, escolhidos por escolas e comunidade de pais, em período oposto ao das disciplinas do currículo. Dessa forma, o curso de extensão, que será explanado mais detalhadamente no decorrer deste capítulo, contou com a parceria do citado programa para que os acadêmicos em formação

inicial experienciassem o uso das TIC com crianças em aulas de Língua Inglesa.

O processo vivenciado por mim, professora formadora, e pelos professores em formação inicial teve como premissa a expectativa de entendimento do que os “assustava” em relação às TIC e como proceder para que em sua formação houvesse um processo de familiarização dos recursos digitais como propostas pedagógicas para a sala de aula. Ainda, como desencadeamento, houve um trabalho com ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças (LIC) por meio de recursos tecnológicos digitais, através das oficinas nas escolas.

Apesar de tantas premissas, neste capítulo, serão apresentados resultados parciais da pesquisa que discutem o desdobramento do uso das TIC na formação docente inicial do professor de Língua Inglesa (LI) à luz da Teoria Sociocultural e da Teoria da Atividade.

Docência, ensino de língua inglesa e uso das TIC

A tecnologia vem ocupando um importante papel na educação, ressaltando que atualmente há inclusive a possibilidade de cursos na modalidade a distância de formação de professores (MADRUGA; ERNANDES, 2013; MAYRINK; RODRIGUES; BINHOLO, 2013, entre outros). Segundo Mayrink, Rodrigues e Binholo (2013, p. 172), as tecnologias atualmente representam “um poderoso instrumento de mediação do processo de aprendizagem e seu uso pode favorecer formação linguística e pedagógica”. Para os referidos autores, a formação inicial de professores incluindo essa temática ainda é um “desafio para os programas de formação docente nas instituições de ensino superior” (p. 172).

DOcumentos do MEC, bem como inúmeras pesquisas e publicações há muito vêm destacando a importância da inserção das TIC nas escolas e também na formação continuada e inicial de professores. Para que isso seja possível, as tecnologias devem estar na vida da escola e dos professores, como já está na vida de muitas crianças e adolescentes. É muito perceptível ver a grande facilidade e desenvoltura que eles têm no manuseio de recursos tecnológicos a que tenham contato, diferentemente de muitos adultos, incluindo, muitos professores.

Como já pontuado, atualmente, as crianças, ao nascerem, já estão expostas aos impactos dessas tecnologias, sendo para elas natural o seu uso. Com relação aos professores, há os que apresentam interesse e buscam dominar as ferramentas tecnológicas, são os denominados pelo autor de “imigrantes digitais” (Prenski, 2001). Infelizmente, há, também, uma parcela significativa deles, sobretudo daqueles que nasceram em épocas anteriores, que necessita se inteirar, se integrar e se adequar ao uso das novas tecnologias.

Considerando o esforço de um “imigrante” para se adaptar às condições a que se expõe no novo ambiente, deve-se ponderar que o professor levará um determinado tempo para se adequar a essa realidade das tecnologias digitais e, se a comunidade escolar em que estiver inserido não possibilitar ou incentivar seu uso cotidiano, nem sempre esse profissional reconhecerá ou identificará sua importância no seu fazer docente. A presença das TIC tem redefinido as formas de ensinar e aprender na sociedade contemporânea e, segundo Mayrink e Albuquerque-Costa (2013, p. 7), a comunidade de pesquisadores e professores dos mais variados contextos vem refletindo sua presença, pois “nesse atual cenário educacional, os ambientes virtuais, particularmente, são reconhecidos como interfaces que favorecem o desenvolvimento das novas modalidades de ensino

semipresencial e a distância.”. Dessa forma, faz-se necessário que a universidade, como promotora da formação inicial de professores, esteja atenta às necessidades da comunidade escolar por meio de um efetivo trabalho de desenvolvimento de letramento digital com seus acadêmicos.

Gervai (2004) indica que, nesse novo ambiente digital, o professor deve assumir um papel de coordenador do processo de aprendizagem, ao invés do de centralizador de informações. Porém, nem todos os alunos estão acostumados a esse novo papel do docente, pois muitos ainda esperam que o professor faça por eles, ou seja, ainda existe a cultura de sala de aula onde o aluno é o receptor e o professor o transmissor, detentor do conhecimento, e essa cultura parece não muito mais espaço em nossa sociedade.

Nesse sentido, entendemos que se faz necessário aprofundar e acelerar o processo de formação inicial e continuada do professor, envolvendo o uso das TIC na educação. E, para tanto, pesquisas como as de Kleiman (2007), Rojo (2013), Mayrink e Albuquerque-Costa (2013), Santos, Weber e Pavanelli-Zubler (2014), entre outras podem contribuir. Esses autores apresentam resultados de trabalhos desenvolvidos na referida área, explicitando os processos de estudos e análises, e podem orientar novos caminhos, ou ainda, ajudar a rever os antigos.

O uso das TIC na educação possibilita uma vasta quantidade de *input* linguístico em várias línguas, além da língua materna e da língua inglesa, pois é possível encontrar na rede uma grande variedade de sites destinados à aprendizagem de línguas, bem como materiais de ensino e aprendizagem com acesso gratuito ao seu conteúdo. Evidentemente, que nem todo este material tem a qualidade necessária, cabendo ao professor fazer a seleção do que deseja e seja adequado. É comum, encon-

trar, por exemplo, materiais *online* com um perfil estruturalista. Assim, seu uso precisa ser analisado. Há também dispositivos portáteis como celulares, *tablets*, *palmtops* que possibilitam ao aluno o *download* de materiais e jogos e a “portabilidade desses recursos libera os alunos de limitações espaço-temporais que a sala de aula lhes impõe” (OLIVEIRA, 2013, p. 207).

Considerando então a possibilidade de autonomia do aluno em sua aprendizagem de línguas e a necessidade de inserção do professor no universo digital, um dos desafios da escola está em identificar o potencial das tecnologias digitais como instrumento de apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de línguas. É necessário também que o professor se conscientize para a realidade de uso dos recursos tecnológicos pelo aluno, uma vez que nem todos provêm de um ambiente familiar ou social que faz uso das novas tecnologias, sendo, nesses casos, o professor, o provável responsável por apresentar este novo mundo a essas crianças.

Segundo Paiva (2012, p. 226), a formação de professores para uso de tecnologias ainda acontece por iniciativas isoladas, porém faz-se necessário pensar em “modelos institucionalizados de formação para o uso da tecnologia”. Espero que este trabalho possa contribuir com resultados que, junto aos de outras pesquisas, apontem possíveis direcionamentos para uma formação docente que contemple o letramento digital.

Na perspectiva de apresentar as bases teóricas e a sustentação para as análises que envolveram o estudo dessa pesquisa, apresento na sequência, de forma breve, algumas dimensões da Teoria Sociocultural e ainda o desdobramento na Teoria da Atividade que serviram de instrumental analítico para as reflexões sobre as TIC na formação de professores de Língua Inglesa, apresentadas mais adiante.

Dimensões socioculturais na formação inicial de professores de línguas e as TIC

Pertence à natureza dos seres humanos o convívio em sociedade e é em sociedade que nos desenvolvemos. Esse desenvolvimento vai além dos campos que envolvem o cognitivo, o motor, o afetivo e o social, já que estamos envoltos, desde que nascemos, pelo meio envolve a cultura, a sociedade, as práticas e interações, entre outros, e que tem grande influência neste desenvolvimento. O meio é permeado por contextos culturais que influenciam as interações sociais pelas quais aprendemos, nos desenvolvemos e criamos novas formas de agir (VYGOTSKY, 1998). Ou seja, nossa maneira de ver a sociedade, nosso significado das coisas sofrem alterações diante da cultura e das nossas relações com o outro.

Nessa linha de raciocínio, entendo que as interações entre as pessoas proporcionam espaços para a criação, mudança e/ou perpetuação de uma cultura. A partir dessas considerações, fez-se necessário, para o desenvolvimento deste trabalho, trazer algumas ideias centrais da teoria sociocultural de Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo russo (1896-1934), que “propõe uma visão de desenvolvimento humano que destaca o seu caráter inseparável das atividades sociais e culturais” (MOURA; RIBAS, 2006, p. 130). Assim sendo, a abordagem sociocultural está centrada no estudo do desenvolvimento humano como um processo que se dá nas interações sociais.

As teorias vygotkianas têm sido amplamente utilizadas na área da Linguística Aplicada, pois seus estudos colocam a cultura como parte da natureza de cada pessoa e enfatizam o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, o entendimento dessas

questões torna-se importante no presente estudo, uma vez que esse tem o objetivo de investigar, por meio de uma proposta interventiva, a formação inicial de professores de línguas, mais especificamente de LI, pois entendemos que essa “teoria psicológica da mente” pode contribuir para explicar as origens, mecanismos, natureza e consequências do desenvolvimento profissional de professores de línguas (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011).

Os estudos da Teoria Sociocultural (doravante TS), segundo Johnson e Golembek (2001), explica o desenvolvimento humano a partir de aspectos biológicos e sociais e culturais. Direcionando a teoria para os aspectos socioculturais, há argumentos de que não é a atividade social que influencia a cognição, mas é através dela que a cognição humana é formada. As transformações que ocorrem do exterior para o interior da mente humana não acontecem de forma direta, mas de forma mediada, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é entendido como um processo interativo mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011).

Na TS, a mediação se refere à ideia de que as pessoas necessitam de ferramentas e de outros artefatos sociais e culturais, a saber: um livro, recursos tecnológicos digitais, a própria língua, entre outros para regular o mundo ao seu redor, o que as direciona para as atividades sociais (CROSS, 2010). É na atividade social que ocorre a mediação e o processo de internalização – do externo-social para o interno-psicológico – (JOHNSON GOLOMBEK, 2011). Aproximando esse conceito da área de formação de professores e, em conformidade com Cross (2010), as atitudes e posicionamentos dos professores de línguas não podem ser descritos, analisados e entendidos como algo que existe a priori. Ao contrário, a atividade de ensinar, associada ao pensamento e à prática, é definida em relação ao contexto

no qual a atividade se realiza, como, por exemplo, a comunidade escolar, as regras que regulam as ações, a distribuição de responsabilidades, entre outros fatores que interferem nas crenças e atitudes dos profissionais da educação.

A teoria de Vygotsky busca, então, explicar o desenvolvimento do indivíduo a partir de suas relações sociais e da mediação. Esse pressuposto forma as bases da Teoria da Atividade, que serão brevemente explanadas a seguir, com o objetivo de sustentar teoricamente as reflexões sobre a formação do professor e as TIC, discutidas mais adiante.

A teoria da atividade como base de análise das ações dos professores em formação inicial

A Teoria da Atividade (TA) tem se destacado no universo das pesquisas em educação nas últimas décadas, sobretudo pela centralidade nos processos de transformação e de criatividade dos sujeitos (STETSENKO, 2005). É na atividade que o ser humano organiza a vida e é nela que eles desenvolvem sua personalidade, consciência e habilidades, transformam suas condições sociais, resolvem contradições, geram novos artefatos culturais, instrumentos e criam novas formas de vida (SANNINO; DANIELS; GUTIERREZ, 2009). As atividades são, então, a unidade primária da TA e, segundo Sannino, Daniels e Gutierrez (2009, p. 2), o indivíduo tem sua participação em atividades humanas orientadas para um objeto e assim:

(...) seres humanos são percebidos em uma perspectiva coletiva da vida, na qual eles são direcionados por propósitos que estão além do objetivo particular. Atividades orientadas pelo

objeto, então, são o cerne da teoria da atividade e distinguem-na de outras abordagens”¹.

Dessa forma, com base em Vygotsky, o conceito de mediação é acrescido da interação homem-ambiente e, assim, tem-se **primeira geração**, das três que compõem a TA.

O conceito de mediação de Vygotsky é entendido como um processo de intervenção de um elemento intermediário – instrumentos e signos – entre o sujeito e o objeto (Figura I).

FIGURA 1: Modelo da TA da primeira Geração (ENGESTRÖM, 1999)

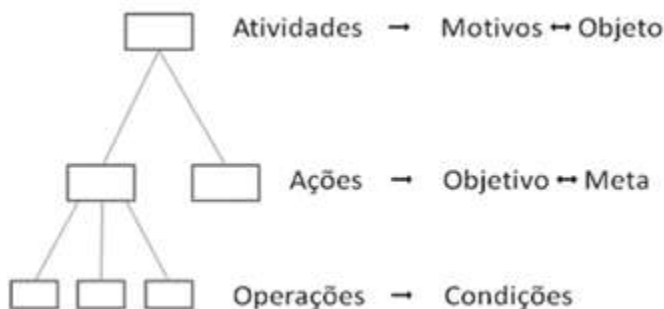


No modelo triangular representativo da primeira fase, segundo Engeström (1999), ainda não existe espaço para as relações sociais e os outros, o que configura uma certa limitação dessa fase em que a unidade de análise é focada somente no indivíduo. Nesse modelo não há espaço para a natureza social da atividade, o que foi superado pela geração seguinte. De acordo com Daniels (2003), os avanços nas gerações da TA tiveram origem nos trabalhos de Luria e Leontiev. Leontiev (1978) propôs uma estrutura hierárquica de Atividade na qual o principal aspecto que distingue uma atividade de outra é a diferença de

1 Tradução nossa: “Thus, human beings are seen as situated in a collective life perspective, in which they are driven by purposes that lie beyond a particular goal. Object-oriented activities, then, are the core of activity theory and distinguish it from other approaches.”

seus objetos e organiza essa estrutura em três níveis, conforme a figura a seguir:

FIGURA 2: Estrutura da Atividade de Leontiev (1978)



A atividade é o primeiro nível dessa hierarquia e é direcionado às necessidades humanas. Essa atividade é orientada a um objeto que configura o motivo de sua existência. O segundo nível, as ações, se refere às rotinas habituais orientadas por metas, nas quais é possível verificar as etapas da realização de uma atividade. E o terceiro nível, as operações, diz respeito aos comportamentos rotineiros automatizados, sem um nível de consciência², orientados por condições instrumentais e por artefatos culturais. Para entender uma atividade, então, é necessário compreender o motivo que dá início a ela, as metas a serem alcançadas e em quais condições as ações se realizam. Os níveis dessa hierarquia não são estanques, podem sofrer alterações. À medida que cada componente se altera, o foco deixa de ser o indivíduo e passa a ser a coletividade. O modelo sistêmico da atividade, portanto, se realiza por meio de elementos sociais/coletivos em um sistema que demanda negociação.

2 O nível de consciência passa a diminuir ou não existir mais quando uma ação é repetida várias vezes e alcança um nível de maturidade para que possa ser executada sem um planejamento prévio, ou de forma automática, aí então ela passa para o nível de operação (ENGESTRÖM, 1987).

Para exemplificar todo esse processo, Engeström (1987) representa graficamente a ideia, focando nas inter-relações entre o sujeito individual e a sua comunidade, como proposto na Figura 3.

FIGURA 3: Modelo do sistema de Atividade da segunda geração
(baseado em Engeström, 1987)



As regras, a comunidade e a divisão de trabalho ficam situadas na base do triângulo que representa o ambiente social onde a atividade humana ocorre, enquanto a parte superior do triângulo corresponde às ações individuais e do grupo dentro de um sistema de atividade.

No presente estudo, as análises serão apresentadas, observando a parte superior, que corresponde a atividade das oficinas nas escolas, conforme figura abaixo:

FIGURA 4: Representação dos aspectos de análise da Atividade
Curso de Extensão



Dessa forma, temos os acadêmicos de Letras, professores em formação inicial, como sujeitos da atividade e as ferramentas tecnológicas digitais, como instrumentos de mediação para as oficinas de LI nas escolas, objetivando auxiliar na formação tecnológica dos alunos de Letras.

Os aspectos metodológicos da pesquisa

O estudo apresentado aqui é resultado de uma investigação interventiva, cuja natureza se enquadra nas pesquisas qualitativas de base etnográfica, buscando compreender o comportamento humano dentro do contexto de investigação e sem tentar controlar variáveis que nele operam (BURNS, 1999). Conforme André (2002), este tipo de pesquisa leva em consideração o contexto histórico, social e cultural do grupo pesquisado de forma holística, buscando explorar os conceitos e diferentes representações sobre o assunto investigado. Ressalto ainda que o processo intervencionista demanda tempo, pois ele

se efetiva pela realização das propostas de mudanças, advindas, segundo André (1997), da possibilidade de atitude aberta e flexível que deve ter o pesquisador durante a coleta de dados e durante a análise, permitindo detectar novos ângulos do problema estudado.

Com esse pensamento, a TA, já abordada em páginas anteriores, configura-se como ponto de partida para a análise. Entretanto, cabe ressaltar que essa teoria não contemplava técnicas e procedimentos padronizados de pesquisa, conforme indica Engeström (1999), não apresentava um método padrão, o que foi feito recentemente por Sannino e Engeström (2011, ao formularam métodos³ para investigações na TA. Contudo, devido aos dados terem sido coletados ante do acesso a essa leitura, tais métodos não foram utilizados neste trabalho, mas reitero a opção metodológica pela TA, por esta considerar aspectos culturais, sociais e históricos na construção da Atividade. Reitero, também, que o foco do presente estudo é entender o processo de realização das atividades, envolvendo o ensino da LI, mediado pelas TIC, para analisar as ações, reações e entendimentos do uso dessas ferramentas por professores em formação inicial. Passo, a seguir, a descrever, o contexto da pesquisa, os participantes e a coleta de dados que subsidiaram a análise, reflexões e considerações.

Dos participantes

O projeto de extensão que envolveu os sujeitos da pesquisa teve duração de um ano e contemplou três etapas: a) o curso propriamente dito, que apresentou o uso das TIC no processo

3 Ver: ENGESTRÖM, Y., & SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, v.24, n.3, p. 368-387, 2011.

de ensino e aprendizagem de línguas; b) a elaboração de planos de ensino para oficinas a serem ministradas com crianças em escolas públicas; e c) as oficinas ministradas.

Os participantes do projeto de extensão eram alunos de um curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, de diferentes semestres, os quais, de modo livre e esclarecido participarem deste estudo. Iniciaram o curso cerca de vinte alunos, porém apenas sete concluíram todas as etapas. A primeira etapa, o curso de extensão, aconteceu na instituição promotora e a elaboração das oficinas também, porém as observações foram realizadas nas escolas parceiras do projeto. A última etapa, ministrar as oficinas, deu-se exclusivamente nas escolas citadas.

As considerações e reflexões aqui apresentadas trazem dados de apenas dois dos participantes, denominados ficticiamente como Artur e Mônica, devido terem, ambos, mais insumos de dados, ao longo de todo o processo, do que os demais. Artur cursava a sexta fase do curso de Letras no momento da pesquisa e já tinha certa intimidade com computador, com jogos *online* e gostava de sites de Mangá e Anime. Em relação ao uso de recursos tecnológicos para sua educação, indicou usar tradutores *online* e sites de pesquisa. Sua experiência com escolas se deu por ser bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), subprojeto de LI e mencionou ainda por gostar de aprender essa língua. Por sua vez, Mônica, durante o projeto de extensão, também cursava a sexta fase do curso de Letras e, assim como Artur, apresentou ter certa intimidade com tecnologias digitais. Ao ser investigada sobre o uso de recursos tecnológicos para sua educação, indicou usar sites de pesquisa. A participante também era bolsista iniciante do PIBID e acreditava que o programa a ajudaria a gostar da língua inglesa, disciplina com a qual tinha pouca afinidade na graduação. Tinha

tido experiências em creche, quando trabalhou como bolsista monitora da Secretaria Municipal de Educação.

Os conteúdos em geral, abordados pelo curso de extensão, que serão apresentados posteriormente, foram novidade para os dois participantes.

Faz-se importante também fazer uma breve explanação sobre o contexto dos alunos das escolas-campo, por sua característica sócio-histórico e cultural, o que causou certo estranhamento a alguns dos participantes.

As oficinas aconteceram em duas escolas municipais localizadas, uma em um bairro mais central e outra em bairro periférico, com alunos que, em sua maioria, não tinham acesso a tecnologia em casa, somente na escola ou em *lanhouse*. Nas turmas em que os participantes, sujeitos da pesquisa neste estudo trabalharam, averiguou-se, em conversa informal com as crianças, que apenas três alunos da turma do Artur, possuíam computador em casa e desses, somente 2 relataram poder usá-lo, às vezes, para jogar. Quanto a outro recurso citado por eles, o celular, nenhum possuía o seu, mas seus pais, sim. Alguns deles deixavam seus filhos usarem, outros, não. Dessa forma, poucos tinham contato com esse aparelho. Entre as duas turmas apenas dois alunos citaram o uso muito raro da *lanhouse* para jogarem, porque precisava ser paga.

Das etapas do projeto e da coleta de dados

Conforme antes dito, o projeto de extensão contemplou três etapas, o curso de extensão, que pretendeu preparar os professores em formação inicial para o uso das TIC em aulas de LI com crianças, um período de preparação de planos de ensino

para as oficinas e a *regência das oficinas* em escolas públicas municipais, processo que teve duração de aproximadamente um ano letivo.

Dessas etapas surgiram os dados que nutriram as análises através de pequenos questionários, respondidos em fóruns no site Wikispaces, após as aulas do curso de extensão, com a intenção de verificar o interesse e entendimento por parte dos participantes. Concomitante às oficinas nas escolas, foram promovidos encontros para sessões *reflexivas*, gravados em áudio, onde os professores em formação inicial puderam refletir sobre suas experiências, trocar informações, expressar seus anseios e, se necessário fosse, fazer alterações em seus planejamentos. Também foram considerados para a análise, os planos de ensino dos participantes, por apresentarem as escolhas e a possível representação dos resultados do curso de extensão, bem como uma *entrevista final* gravada em áudio. Devo ressaltar, contudo, que nem todos os dados coletados foram abordados neste capítulo.

Tempo para decidir, experienciar, refletir e ressignificar

Os professores em formação inicial, participantes desta pesquisa, passaram por um processo de estudo sobre as potencialidades das TIC para o ensino e aprendizagem de LI, como mencionado acima, por meio de um curso de extensão, oferecido pela pesquisadora, com a parceria de outros professores com experiência na área. Faz-se importante, para entender as ações e reações dos sujeitos pesquisados, uma visita breve ao processo de formação que o curso de extensão promoveu. Para tanto, apresento o Quadro1 com uma síntese do conteúdo discutido nos encontros, acrescentando que houve um plane-

jamento que norteou esses momentos, porém os participantes poderiam opinar e indicar o que gostariam de aprender e ou ensinar, caso tivessem experiências para compartilhar. As ferramentas tecnológicas foram selecionadas pelas características de possibilidade de interação com a LI e potencial de mediação entre sujeito e objeto (VYGOTSKY, 1982).

QUADRO 1: Síntese do conteúdo abordado no curso de Extensão

Ação	Ministrante
- Apresentação dos sites Prezi e Wikispaces	Professora pesquisadora.
- Blog como ferramenta para o ensino e aprendizagem de LI para crianças.	Professora da UNEMAT convidada
- Stop motion – técnica de criação de vídeos.	Professora da CEFAPRO (Centro de formação de professores) convidada.
- Site Voki e jogos online.	Professora pesquisadora
- Gêneros textuais no ensino de LI e o gênero história em quadrinhos online–site HagaQuê.	Professora pesquisadora
- Linux Educacional e seus aplicativos para a educação. (Sistema Operacional nos computadores das escolas municipais)	Técnico da UNEMAT convidado
- Sensibilização para as características e importância de um planejamento.	Professora pesquisadora
- LI para crianças, elaboração de aula piloto e documentos necessários para a regência das oficinas.	Professora pesquisadora
- Elaboração/planejamento das oficinas	Professora pesquisadora

Esse processo do curso de extensão teve a duração aproximada de um semestre letivo. Os participantes pouco mais de um mês para elaboração das oficinas após o término do curso. Cada participante teve que elaborar uma aula intitulada Aula Piloto, com objetivo de conhecer um pouco mais os alunos com os quais trabalhariam. Além disso, essa aula permitiria que perdessem um pouco da insegurança que afligia alguns alunos-professores. De modo geral, esta aula foi a primeira experiência para a maioria dos participantes como professores à frente de uma sala de aula repleta de alunos. Com essa experiência puderam revisar seus planejamentos antes do início efetivo das oficinas. É importante observarmos ainda, que, durante as oficinas, havia momentos de sessões reflexivas, para o diálogo sobre as ações e possíveis alterações de planejamento. Dessa forma, os professores em formação inicial tiveram a oportunidade de opinar, escolher, decidir e produzir em conjunto e de forma individual, tudo o que optaram por contemplar na execução das oficinas quando já nas escolas. O uso das TIC como ferramenta mediadora era a única exigência feita aos participantes, pois esse era o objetivo do todo o projeto. Porém, a escolha de quais ferramentas tecnológicas e como seriam trabalhadas deveria ser analisada e decidida por eles.

Produções de significados para/no uso das TIC

As significações, resultantes de todo o processo do curso de extensão, planejamento e oficinas experienciados pelos participantes, foram extraídas: da análise das relações entre: 1) sujeitos das Atividades, Artur e Mônica; 2) as ferramentas mediadoras, no caso, os recursos tecnológicos digitais; e 3) o objeto/resultado, que são as oficinas e a formação do professor de LI para o uso de tecnologias.

Artur e Mônica estiveram presentes em todo o processo do projeto, experienciando todas as ferramentas trabalhadas no curso de extensão e, a partir desse contato, fizeram as escolhas para a elaboração do planejamento que culminou na oficina de LI para crianças. Em seus Planos de Ensino, foi possível perceber que um dos participantes planejou recursos que não foram abordados no curso de extensão (sublinhado), enquanto a outra participante fez alterações no decorrer das oficinas, conforme ilustra o quadro 2 abaixo:

QUADRO 1: Representação das ferramentas trabalhadas pelos participantes nas oficinas de LI

Participante	Ferramentas tecnológicas digitais do curso de extensão	Ferramentas tecnológicas digitais selecionadas para as oficinas	Ferramentas tecnológicas adicionadas e/ou alteradas durante a oficina
Artur	Blog; Prezi, Stop Motion; Site Wikispaces, Site Voki; Jogos online; Site Hagáquê; Linux Educacional.	Site Voki; <u>Editor de texto Open Office</u> ; <u>tradutores online</u> ; site Hagáquê.	---
Mônica	Hagáquê; Linux Educacional.	Site Voki; jogos online.	Celular para gravação de vídeos.

As análises e reflexões que trago a partir desse quadro recaem sobre os resultados que os participantes alcançaram nas oficinas com o uso das ferramentas digitais selecionadas por eles antes ou no decorrer das aulas. Apresento inicialmente o processo vivenciado por Artur e, na sequência, as experiências e resultados de Mônica.

No quadro 2, pode-se perceber a escolha de uma ferramenta digital comum a ambos: o site Voki⁴. É possível que a escolha de uma aula com o Voki tenha-se dado por já ter sido testado na Aula Piloto, mas, também, por terem apresentado gosto pela novidade. O excerto abaixo apresenta as opiniões dos dois participantes no site Wikispaces onde, por meio de um fórum, indicaram suas impressões das aulas com uso do site Voki no curso de extensão:

Excerto 1 – Resposta Artur no fórum do Wikispaces sobre uso do site Voki

Aug 8, 2013
Os encontros estão sendo muito proveitosos, pois estou aprendendo novas formas de trabalhar o conteúdo que adquire na universidade. O trabalho com tecnologias é muito discutido por diversos técnicos e pesquisadores, porém só discutimos ou vemos na sala de aula com o professor da universidade, contudo não temos a prática e nos encontros estamos aprendendo de forma mais pragmática a trabalhar com essas tecnologias.

Excerto 2 – Resposta Mônica no fórum do Wikispaces sobre uso do site Voki

Aug 8, 2013
Aproveitamento 100%, estou aprendendo muito, mesmo já tendo experiência em sala de aula, os encontros tem me proporcionado melhoras na minha maneira de dar aulas, sem contar o uso das tecnologias que aprender a trabalhar na prática é outra coisa. E a maneira de ensinar com o uso dessas tecnologias, torna as aulas mais interessantes, possibilitando maior interesse e aprendizado por parte dos alunos.

Nos dois relatos, aparece a oportunidade da prática com a ferramenta tecnológica. Nos encontros do curso de extensão os acadêmicos tinham que explorar as ferramentas e produzir a partir delas. As produções deveriam ser sempre em Língua Inglesa, pois, em conformidade com Johnson e Golombek (2011), o ser humano não age diretamente em seu ambiente, faz uso de várias ferramentas para mediar a atividade e, havia a proposta de despertar essa consciência nos alunos professores.

Dessa forma, no relato de Artur, ele indica a relação desse aprendizado com os conteúdos vistos na universidade, que seriam as teorias, enquanto para Mônica, há a relação com a prá-

4 <www.voki.com>

tica de sala de aula, pois diferente de Artur, ela já havia atuado como professora bolsista Secretaria Municipal de Educação.

Mas a maior experiência com as ferramentas digitais ainda estava por vir. A prática das oficinas proporcionou novas reflexões sobre seu uso e de forma diferente para os dois participantes.

Experiências e reflexões vivenciadas por Artur:

Artur aproveitou a Aula Piloto, elaborada em conjunto com os colegas do curso de extensão, prevendo elaborar um crachá para identificar seus alunos durante as oficinas. Elabora uma aula com apresentação dos conteúdos verbais e estruturais que serviriam para a produção do referido crachá. Em um dado momento, Artur leva as crianças ao laboratório de informática para, no site Voki, produzirem a imagem que os representaria em seus crachás. Para sua surpresa, os alunos expressam interesse em fazer a atividade e, principalmente, na oralidade, como mostra o excerto 3:

Excerto 3 – Sessão reflexiva 4 – gravação em áudio Artur.

Quando eles fizeram o voki, todos queriam ouvir o voki falando e se tinha alguma coisa que não tava certo, eles pediam ajuda pra arrumar, refazer, pra poder ouvir novamente, eles querem ouvir, eles se interessaram muito nessa parte de ouvir.

Esta experiência, fez com que Artur tivesse ações em sala de aula, diferentes da planejada. Ele verificou que os alunos passaram bastante tempo querendo usar, explorar o site, percebeu haver diferença de conduta entre meninos e meninas com esse programa e repensou como poderia fazer se fosse trabalhar essa aula novamente. A conduta de Artur foi a de deixar

as crianças explorarem o site, embora estivesse preocupado em seguir o planejamento feito.

Excerto 4 – Sessão reflexiva 1 – gravação em áudio Artur.

Eu dividiria a aula em dois momentos porque foi muito pouco tempo, uma hora para eu fazer em sala, ainda mais do jeito que eu fiz, porque eu mudei algumas coisas lá, e depois quando a gente foi para o laboratório a gente precisou de mais tempo, porque os alunos lá, eles, faziam, paravam, olhavam, faziam tudo, mas eles fuçavam coisa por coisa do programa, então a gente perdeu um pouco de tempo nisso [...] e também tem as meninas que demoravam muito [...] aí os meninos terminavam logo e queriam jogar.

Essa experiência foi importante para Artur, pois ele identificou ser possível haver surpresas em uma aula e isso poderia exigir algumas mudanças imprevistas no seu planejamento. Percebeu, também, que, se as crianças gostassem de algo, elas se sentiriam atraídas pela aula. Conforme Cross (2010), a prática associada ao pensamento é definida em relação ao contexto no qual a atividade em si existe, interferindo nas crenças e atitudes dos profissionais da educação.

Quanto ao resultado do trabalho com o site Voki, Artur pareceu satisfeito porque os alunos cobram dele a produção final, o crachá. O excerto 5, abaixo, evidencia o contentamento do aluno-professor ao entregar os crachás às crianças, perceber que elas gostaram e a reação delas por terem feito a atividade, praticamente, de forma autônoma.

Excerto 5 – sessão reflexiva 7 – gravação em áudio Artur.

[...] nós fizemos e eles cobravam, atrasamos um pouco para terminar, e no dia que eu entreguei o crachá [...], aí quando eu

cheguei na sala, a primeira coisa que a [nome] falou foi 'professor cadê os crachás?', aí eu disse 'eu vou entregar agora para vocês', nossa, a hora que eu entreguei, para eles foi o máximo terem ali o crachazinho deles, com uma fotinha que eles tinham escolhido, com toda a escrita deles, e todos eles foram para o laboratório com o crachazinho deles no pescoço e levaram pra casa.

Juntamente com o uso de uma ferramenta tecnológica digital, o aluno-professor foi estimulado, durante o curso de extensão, a pensar na capacidade de mediação desta ferramenta com a língua alvo para poder ser usada nas oficinas. No caso do site Voki, a 'brincadeira' com as imagens virou um crachá no qual puderam identificar-se na língua inglesa. Na figura a seguir, um exemplo do gênero textual crachá, elaborado por uma aluna de Artur:

FIGURA 5: Resultado de atividade elaboração de crachá pelas crianças com auxílio do site Voki⁵



5 As informações pessoais foram propositalmente deletadas da figura para preservar o sigilo de dados.

A imagem foi criada pela criança no site Voki, a estrutura do gênero textual e as LI foram apresentadas pelo aluno-professor em sala. Posteriormente, ele imprimiu as imagens com as linhas, nas quais cada criança escreveu suas características com o insumo linguístico adquirido. E como resultado final, todas as crianças usaram o crachá, o que realmente causou satisfação ao aluno-professor.

Outra ferramenta tecnológica selecionada por Artur é um editor de texto juntamente com um tradutor online, não trabalhados no curso de extensão. O objetivo era que as crianças escrevessem frases para a posterior construção de uma história em quadrinhos que também seria online. Novamente, antes de irem para o laboratório de informática, o aluno-professor trabalhou questões de vocabulário e estruturais da língua inglesa em sala de aula e o conteúdo alvo foi sendo copiado ou colado pelas crianças em seus cadernos para a eles recorrerem sempre que necessário.

Ao iniciar a atividade no laboratório com o editor de texto e o tradutor online, ferramentas que a princípio teriam a mesma função do caderno (escrever as frases) e o dicionário (procurar a tradução das palavras), Artur novamente se surpreendeu com as reações das crianças, conforme ilustram os próximos excertos:

Excerto 6 – Sessão reflexiva 4 – gravação em áudio Artur

Lá no laboratório aconteceu algo que me surpreendeu, eu mostrei uma hágáquê, então eles teriam que construir, tipo usando dois personagens pra... eles construiriam um diálogo bem curtinho como no exemplo, só que a maioria construiu uma narrativa, e eu não tinha falado nada de narrativa.

Excerto 7 – Sessão reflexiva 4 – gravação em áudio Artur

[...] outra coisa, eles tinham que usar o vocabulário que a gente já tinha aprendido, eu usei o voki, aquela aula que a gente planejou junto, e depois eu dei sequência, passando mais características físicas [...] então no caso aqui, muitos saíram do conteúdo, eles começaram a criar as histórias deles com a ajuda do Google tradutor, a [nome] manteve, ela fez a frase dela, ela se descreveu, foi a primeira aluna que começou contando sobre ela mesma, ela queria escrever muita coisa, mas aí precisava muito do tradutor, aí eu orientei a tentar escrever com o que tinha no caderno, aí a única palavra que ela procurou no Google, foi a palavra diferença.

No excerto 6, Artur comenta que havia apresentado um gênero textual aos alunos, porém, ao tentarem produzi-lo no editor de texto, as crianças produziram uma narrativa, e não o esperado, ou seja, que elas fizessem exatamente como demonstrado por ele em sala. No exemplo, o texto estava em formato de tirinha, uma forma de história em quadrinhos, porém, ao usarem o computador, o editor de texto era uma folha em branco e provavelmente as crianças devem ter ficado confusas com o que deveriam fazer. Mas, no excerto 7, o aluno-professor indica que os alunos queriam escrever, quando diz que “elas começaram a criar histórias delas” e ainda acrescenta que uma aluna “queria escrever muita coisa”, nos mostrando que as crianças se sentiram motivadas a escrever em língua inglesa, indicando que o diferente, ou seja, a tecnologia digital, pode ter provocado essa motivação.

Outro aspecto importante de ser observado no excerto 7 do participante é o uso de um tradutor online como dicionário para auxiliar os alunos a completarem suas frases, caso não localizassem a informação no caderno. Havia ainda a orientação

para que os alunos não ficassem usando o tradutor de forma indiscriminada, mas, sim, que seguissem primeiro o que já havia sido aprendido na aula. Essa conduta do aluno-professor, de ajuda e não somente de detentor do conhecimento, indica que ele atuar em sala, como o par mais competente (JOHNSON, 2009).

Um problema com o tradutor online, observado pelo aluno-professor, recaía sobre a escrita de forma errônea de palavras em português, que resultava em uma tradução equivocada e à qual Artur precisava estar atenção, como expresso no excerto 8:

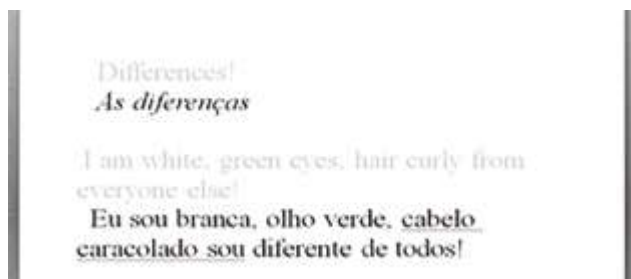
Excerto 8 – sessão reflexiva 7 – gravação em áudio Artur.

[...] tem aquela questão lá do português deles que eles erram muito, aí às vezes a tradução saía muito errada, aí quando você pergunta pra eles o que eles queriam falar, não tem nada a ver.

Nesses momentos, conforme indicado no excerto 8, Artur explanava sobre a importância de se prestar atenção na língua portuguesa, que era importante escrever certo para se ter uma tradução adequada. Essa passagem, envolvendo as duas línguas, a materna e a estrangeira, alinha-se aos resultados de estudos como os apresentados por Mayrink, Rodrigues e Binholo (2013), que afirmam que as tecnologias são um poderoso instrumento de mediação para o processo de aprendizagem, favorecendo uma formação linguística mais consciente.

Como exemplo de resultado dessa atividade com o editor de texto e o tradutor online, segue, ilustrada na Figura 6, a imagem da produção da aluna descrita por Artur no excerto 7:

FIGURA 6: Resultado da produção de uma aluna em editor de texto
(fonte: dados da pesquisadora)



Os alunos não estavam habituados com o teclado, dessa forma para a primeira produção deles em editor de texto, Artur teve que ensinar como acessar algumas pontuações, acentos entre outros detalhes do editor. Os alunos foram orientados a indicar também a tradução do que haviam escrito em inglês, para que Artur pudesse verificar se as crianças haviam conseguido se expressar adequadamente na língua alvo, provendo revisões, caso necessárias.

Para Artur, o trabalho com o tradutor online foi bastante positivo nas aulas de LI, talvez por já fazer uso em seu cotidiano dessa ferramenta para seu aprendizado. Conseguiu passar essa sua característica de um aprendiz autônomo aos alunos, conforme pode ser observado no excerto 9 a seguir:

Excerto 9 – Sessão reflexiva 4 – gravação em áudio Artur.

Eu acho que contribuiu, tanto é que, como eu já te falei, eu estou querendo mudar o foco do meu TCC justamente pra isso, porque todo mundo fala assim 'ah o Google é um vilão', 'o Google não ajuda', 'o Google traduz mas você não aprende', mas pelo que eu vi, pelo que os alunos produziram, o Google auxiliou, ajudou bastante eles, foi uma coisa assim, bastante de aprendizado, eles aprenderam uma ferramenta nova pra

utilizar com autonomia, e aprenderam que tem a... audição, pra treinar a parte do *listening*... e, às vezes eles percebiam que tinha algo errado na tradução e nos chamavam, aí quando a gente ia ver a palavra em português estava escrita errada.

Essa postura do participante, de tratar o tradutor online com naturalidade para proporcionar conhecimento, mostra a importância de o professor se sentir confortável com o que ensina. Dessa forma, buscando em Prenski (2001) a explanação de “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, podemos compreender que para professores que não nasceram nessa nova era ou não se sentiram estimulados com as novas tecnologias digitais, seu uso em sala de aula pode ser bastante desconfortável. A falta de domínio sobre o seu uso ou abertura para seu aprendizado gera insegurança para o ensino. Diante disso, é necessário haver um esforço e tentativas para a adequação ao novo, para conseguir acompanhar a evolução e as novas características de uma grande parcela dos alunos das novas gerações.

Como resultado das aulas sequenciais de Artur, os alunos chegaram à produção final da oficina, que eram as histórias em quadrinhos desenvolvidas com auxílio do site Pixton⁶.

O programa do site Pixton, assim como o Voki, possui uma infinidade de opções para elaborar histórias, incluindo que os personagens podem ser completamente alterados em relação à aparência física, expressão facial, postura/posição corporal, entre outros. Dessa forma, o aluno-professor planejou mais aulas para esse trabalho, pois lembrou de suas reflexões, conforme excerto 4, quando verificou que os alunos precisavam de mais tempo para explorarem o programa.

6 <www.pixton.com>

O aluno-professor ficou satisfeito com o resultado do trabalho com as histórias em quadrinhos ou *hagáquês* (HQs). O excerto a seguir evidencia o contentamento de Artur, quando um aluno disse querer produzir mais histórias:

Excerto 10 – sessão reflexiva 7 – gravação em áudio Artur

[...] aí ele arrumou aquele lá virou pra mim e disse ‘professor, eu vou fazer mais’, tipo uow, então faz né [[risos]] [...] ele fez umas três *hagáquês* sozinho, sem pedir ajuda, sem nada.

De fato, os alunos acabaram se empolgando e se concentrando tanto em fazer suas produções que nem percebiam o tempo passar. É possível observar este aspecto na fala de Artur, no excerto 11:

Excerto 11 – Sessão reflexiva 7 – gravação em áudio Artur.

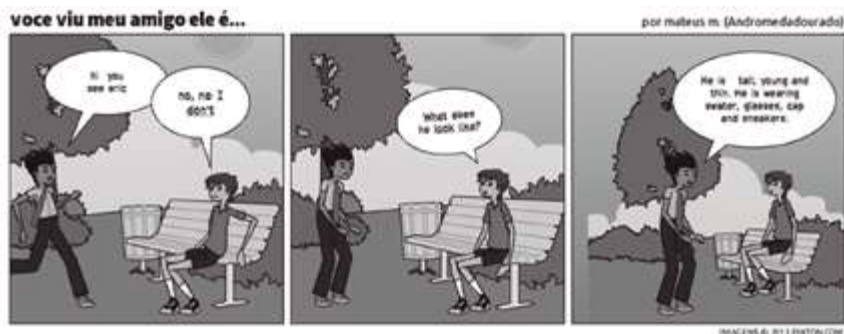
[...] acho que essa foi uma das produções que mais deixaram eles orgulhosos porque, chego...era quatro para as onze eles ainda estavam fazendo, ainda estavam todos concentrados, e geralmente nas outras aulas, eles terminavam a atividade e iam direto para o site de jogos, e o interessante é que quando bateu o sinal alguns perguntaram ‘agora é intervalo?’, e eu disse ‘não agora é hora de ir embora’, se deixasse, eles ficavam até sei lá que horas.

Com essa fala, o participante expressa como uma aula com o uso adequado do recurso tecnológico digital pode motivar o aluno para o aprendizado. Ele avalia a produção do aluno de forma significativa. Além disso, é importante mencionar que há produção de significado na atividade. Segundo Gervai

(2004), o professor deve atuar como coordenador do aprendizado do aluno e não como detentor do conhecimento, e é isso que aparentemente Artur conseguiu fazer com seus alunos, ao proporcionar situações em que eles produzissem e, criassem a partir de um conhecimento prévio.

Na figura 7, encontra-se um exemplo do resultado do trabalho das crianças com o site Pixton:

FIGURA 7: Resultado de atividade de elaboração de HQs com o site Pixton – aluno de Artur. (fonte: dados da pesquisadora)⁷



Diferente do resultado exemplificado com a figura 6, usando o editor de texto, o insumo linguístico produzido pelos alunos já nessa etapa é maior e elaborado de forma mais autônoma como citado no excerto 10. É importante ressaltar que o trabalho de revisão deve acompanhar todo o processo.

As experiências vivenciadas por Artur demonstram a grande potencialidade das tecnologias digitais para a educação, no caso, para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, corroborando dessa forma Mayrink e Albuquerque-Costa (2013) ao afirmar que a presença das tecnologias digitais na sala de aula

7 1º quadro: “hi you see Eric”; 2º quadro: “What does he look like?”; 3º quadro: “He is tall, young and thin. He is wearing sweater, glasses, cap and sneakers.”

tem redefinido as formas de ensinar e aprender na sociedade contemporânea.

A outra participante trazida aqui no artigo para análise, a Mônica, já apresenta resultados diferentes dos de Artur. Conforme discutido a seguir.

Experiências e reflexões vivenciadas por Mônica:

A turma com a qual Mônica trabalhou se diferenciava da turma de Artur, por ser crianças menores, com idade de 8 e 9 anos, com pouco ou nenhum contato com o computador ou celular. Já os alunos de Artur tinham entre 10 e 11 anos e uma ou outra criança tinha acesso ao computador em casa, mas com seu uso regulado pelos pais. As questões sociais das crianças das duas turmas eram bastante próximas. A idade das crianças parece ser um fator importante a ser observado durante as análises.

Com mesma ferramenta digital do colega Artur, o site Voki, Mônica colheu outros resultados. Segundo seu relato, ela sentiu que a aula tinha sido bastante cansativa para ela, mas que as crianças tinham gostado, conforme evidenciado excerto 12, a seguir:

Excerto 12 – Sessão reflexiva 4 – gravação em áudio Mônica.

Aí eu criei o voki com eles, o que atrapalhou um pouco é porque tivemos que abrir para todos, porque eles são pequeninhos né, não conseguem, não sabem ainda, a gente teve que abrir em todos os computadores, deu um baile na gente, isso cansou, mas aí eles conseguiram fazer, gostaram, a maioria acho que conseguiu salvar também.

A turma tinha de 16 a 18 crianças que necessitavam de auxílio individual para usar o computador. Assim sendo, a aluna-professora precisou ensinar a usar o mouse e o teclado. Esse falta de contato com o computador por parte das crianças foi algo não percebido ou não investigado antes das oficinas. Havia a crença da nossa parte, professora-formadora, da aluna-professora que as crianças teriam mais habilidade com recursos tecnológicos digitais. Porém, a realidade encontrada foi bastante diferente. Segundo Mônica, o fato de as crianças não conseguirem se 'virar sozinhas' (excerto 13 abaixo) para resolver pequenas situações como voltar para a página do jogo ou do Voki, caso saíssem dela sem querer, exigiu dela estar atenta a todas as crianças o tempo inteiro, o que para essa participante, foi um fator desmotivador para permanecer usando algum recurso tecnológico ou mesmo o laboratório de informática. O excerto 13, a seguir, representa essa reflexão de Mônica:

Excerto 13 – sessão reflexiva 4 – gravação em áudio Mônica.

Com relação ao computador, eles ainda têm um pouco de dificuldade, então, tá sendo complicado trabalhar no laboratório com eles, diferente da turma do [nome], eles não ficam tanto com essa coisa de sair da atividade para o joguinho, não, eles querem fazer, só que a gente tem que fazer muitas coisas para eles, porque eles não conseguem então tá sendo complicado por causa disso, porque eles não conseguem se virar sozinhos, eles exigem muita atenção, aí as vezes sai da página e eles ficam chamando para arrumar de novo.

É comum nos dias atuais acreditarmos que todas as crianças nascidas nos últimos anos são “nativos digitais” (PRENSKI, 2001). Entretanto, ainda há a realidade de famílias menos favo-

recidas financeiramente e a de haver em algumas localidades não há acesso aos recursos tecnológicos digitais. Nestes casos, a escola representa a única possibilidade de acesso das crianças ao conhecimento dessas ferramentas. Isso nos leva a refletir sobre o quão importante é observarmos o meio social e cultural dos ambientes escolares para além dos conteúdos curriculares e averiguar que outros conhecimentos ainda faltam aos alunos, os quais são importantes para sua inserção nos variados ambientes sociais. Assim, corroborando Vygotsky (1998), torna-se perceptível que nosso significado das coisas, a maneira como vemos a sociedade, sofrem alterações diante da cultura e das relações com o outro.

A experiência de Mônica com o site Voki não foi diferente da anterior, ao usá-lo com os jogos online, embora continue relatando que o resultado deste tipo de atividade com as crianças foi bom, porque elas gostavam e que houve aprendizado, conforme excerto 14:

Excerto 14 – Sessão reflexiva 4 – gravação em áudio Mônica.

É um joguinho de memória das frutas, aí as crianças tinham que ouvir, o ruim é que nem todos estavam com fone, mas os que estavam foi bom, ele conseguiram escutar as palavrinhas, eu pedia para eles repetirem e eles repetiam [...] aí depois eu perguntava pra eles se eles lembravam os nomes das frutas, alguns lembravam, a maioria lembrava como se falava em inglês.

Embora o resultado tenha sido positivo com as crianças, Monica optou por não trabalhar mais os jogos, por ser cansativo estar com os alunos no laboratório. Mas um dos objetivos das oficinas era a presença de recursos digitais para o ensino da lín-

gua inglesa. Dessa forma, a aluna-professora teria que pensar em alternativas que contemplassem esse objetiv., surgindo-lhe a ideia de usar o celular para gravar as crianças⁸ em atividades orais na língua alvo e, posteriormente, mostrar a elas para que se vissem falando em uma língua estrangeira. Em sua primeira experiência com essa atividade, Mônica demonstra satisfação com o resultado, como mostra o excerto 15:

Excerto 15 – Sessão reflexiva 3 – gravação em áudio Mônica.

Bom a minha aula foi... essa aula eu gostei, essa foi bacana, assim chamou mais a atenção deles [...] então o que a gente fez foi uma atividade de frases, entreguei uma frase pra cada grupo, cada um ficava com uma palavra, eles se posicionavam na ordem que iria formar a frase, depois também a gente fez a salada de frutas com eles, assim, eles tinham que fazer um teatro, ai vocês vão perceber no vídeo a gente foi falando pra eles como eles tinham que fazer ai eles simulavam que estavam cortando as frutas e fazendo a salada, depois a gente gravou o vídeo, ai depois que a gente mostrou o vídeo né.

Dada essa experiência positiva com uso de recurso digital, o celular para gravações, a aluna-professora optou por usá-lo em outro momento das aulas. Ela elaborou uma atividade na qual as crianças precisaram pintar e ‘vestir’ um boneco de papel, colocar os nomes das roupas em inglês, as cores das roupas e, posteriormente, apresentar para os colegas o seu ‘boneco’. Essa apresentação era gravada com auxílio do celular e depois

8 A escola possuía termo de consentimento dos pais para uso de imagens das crianças em atividades pedagógicas na escola para mostrar a população e equipe gestora do município, as ações e projetos promovidos pela escola. E as gravações geradas pelos alunos-professores tiveram fins apenas de pesquisa, não tendo sido utilizadas para outros propósitos.

mostrada aos alunos. Segue, na figura 8, exemplo de resultado da atividade de criação dos bonecos com as crianças:

FIGURA 8: Resultado de atividade de 'vestir' os bonecos de papel de alunos da Mônica



Segundo a aluna-professora, as crianças adoraram ver-se nos vídeos e perceber que estavam falando em outra língua, conforme excerto a seguir:

Excerto 16 – Entrevista após encerramento das oficinas – Mônica.

Eu percebi que elas gostavam, se sentiam “nossa, meu vídeo”, quando eu mostrei na aula mesmo [...] cada um falando um pro outro “olha lá, eu estou falando a frase tal”, pra eles era o máximo!

A partir dessas experiências de sala de aula com crianças de 8 e 9 anos, usando recursos tecnológicos digitais, Mônica

tece reflexões sobre o que foi marcante para ela, o que foi seu aprendizado nesse processo, indicando para nós, professores formadores, como se faz importante o professor em formação inicial experienciar este tipo de prática, incluindo situações inesperadas que requerem reflexões em busca de solução e até mesmo de soluções imediatas, como expressa o excerto 17:

Excerto 17 – Entrevista após encerramento das oficinas
– Mônica

Então, o professor tem que estar preparado o tempo inteiro para sempre inovar, principalmente com relação à tecnologia, não é só usar o computador, não é só usar o vídeo, usar de filmagem, você tem que... nós tivemos que adequar as atividades, a gente levou atividades mais práticas, então não era só chegar e ensinar uma frasezinha e filmar eles, não, nós levamos as figurinhas que eles tinham que recortar, tinham que montar o bonequinho, tinham que pintar, então tudo isso né a gente foi percebendo que precisava em cada aula, digo, ter coisas diferentes pra manter a atenção deles, eles são crianças mais independentes, então, professores devem estar preparados o tempo inteiro para estar sempre inovando, se for sempre a mesma coisa, eles vão enjoar, vai perder sentido.

Para Monica, o laboratório de informática, jogos online, o uso do computador não lhe trouxeram experiências positivas, no sentido de ser cansativo para ela atender a todas as crianças. Em momento algum indicou que os alunos não gostaram ou que não seria adequado para o ensino e aprendizagem da nova língua, mas que era difícil. Porém, ao tentar se adequar para o uso dos recursos digitais, percebeu uma potencialidade em outra ferramenta tecnológica e dessa experiência colheu resultados positivos para ela. Entendeu que inovar as aulas, es-

tar preparado para mudar algo se for necessário, pensar além do conteúdo são fatores importantes para um professor que queira ser bem-sucedido em suas aulas. Em conformidade com Sannino, Daniels e Gutierrez (2009), é na atividade que as pessoas desenvolvem suas consciências e habilidades, resolvem contradições e geram novos artefatos culturais, assim como Mônica fez.

Para concluir (ou continuar)

As análises e reflexões trazidas neste capítulo representam um processo de formação inicial de professores em que os contextos sócio-históricos de cada participante, bem como dos ambientes escolares em que as vivências da formação inicial ocorreram, têm grande influência nos resultados colhidos por cada aluno-professor. O curso de extensão para uso das TIC no ensino e aprendizagem de LI foi proporcionado de igual forma a todos os participantes e cada um deles trouxe consigo conhecimentos, concepções, condutas que vão sendo manifestadas no decorrer do processo de formação, ocasionando diferentes resultados.

Esse trabalho não tem cunho julgador, indicando o que deve ou não deve ser feito, ou ainda, caminhos que devem ou não ser trilhados. As análises pretendem apresentar a possibilidade de diferentes resultados na formação inicial de professores, partindo de um mesmo objetivo, de um mesmo desejo de formar professores de línguas para uma realidade educacional contemporânea. Faz-se necessário considerar a individualidade, o contexto sócio-histórico e cultural de cada acadêmico que pretenda ser professor, para que nós, professores formadores,

possamos identificar como melhor auxiliar na formação de cada um que a nós chega.

O resultado do trabalho com as tecnologias digitais para um dos participantes da pesquisa, Artur, foi motivador e quando os resultados não lhe agradavam fazia as alterações necessárias na aula para que os alunos atingissem o objetivo linguístico pretendido. Como apresentado nas características dos participantes, em seu cotidiano Artur já fazia uso das tecnologias digitais para várias atividades, apresentando naturalidade no trabalho com elas as aulas da oficina de LI. Para a outra participante, Mônica, no entanto, o auxílio de recursos tecnológicos nas aulas não lhe trouxe segurança. Porém, conseguiu pensar em alternativas para se adequar à proposta do curso de extensão. Um dos fatores que pode ter contribuído para essa insegurança, foi a percepção da falta quase que total de contato das crianças com as tecnologias digitais, embora tenham manifestado gosto por seu uso.

Os dois participantes ficaram satisfeitos com os resultados finais de seus trabalhos. Ainda que quantidade de ferramentas tecnológicas digitais utilizado tenha sido diferente para cada um, ambos conseguiram experienciar as potencialidades desses recursos para o ensino e aprendizagem de línguas e a atração que os alunos têm por aulas que envolvem o uso das TIC.

O trabalho com a formação inicial de professores de línguas para o uso das novas tecnologias, não é um processo rápido ou simples, tendo que se considerar as individualidades dos alunos-professores para identificar suas vivências e concepções, a fim de promover reflexões que levem a mudanças, caso necessárias. Dessa forma, os resultados apresentados neste capítulo podem ser considerados parciais, frente a outras tan-

tas pesquisas que envolvem a formação inicial de professores. Representam, ainda, a necessidade da continuidade das pesquisas para, cada vez mais, identificarmos as melhores formas de proceder com a formação de nossos professores de línguas na contemporaneidade.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

BURNS, A. *Collaborative Action-Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CROSS, R. Language Teaching as Sociocultural Activity: Rethinking Language Teacher Practice. *The Modern Language Journal*, v. 94, p. 434-452, 2010.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y. et al. (ed.). *Perspectives on Activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GERVAI, S. M. S. Chats em contexto de aprendizagem. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (org.). *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. A Sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Research on Second Language Teacher Education*. New York: Routledge, 2011.

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

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.

MADRUGA, C. F.; ERNANDES, R. M. R. Formação do professor de língua estrangeira em ambientes virtuais: reflexões sobre a concepção de um minicurso. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (org.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (org.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013.

MAYRINK, M. F.; RODRIGUES, J. C.; BINHOLO, N. H. Formação inicial para o ensino em ambientes virtuais de aprendizagem: uma experiência de exploração da Plataforma Moodle. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (org.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013.

MOURA, M. L. S. de; RIBAS, A. F. P. Abordagem Sociocultural: algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 11, n. 1, p. 129-138, jan./abr. 2006.

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

PAIVA, V. L. M. O. de. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G. de.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*, v. II. Campinas: Pontes Editores, 2013.

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

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

SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. Activity theory between historical engagement and future-making practice. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. (ed.). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SANNINO, A.; ENGESTRÖM, Y. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, v. 24, n. 3, p. 368-387, 2011.

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

STETSENKO, A. Activity as object-related: resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture and Activity*, v. 12, n. 1, p. 70-88, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa: o que nos revela o mapeamento das dissertações e teses?

Ana Paula de Lima
Samuel de Souza Neto

Introdução

O trabalho que ora se elucida focaliza a formação continuada de professores de língua inglesa para crianças, especificamente no que se refere aos processos de desenvolvimento profissional. Nosso objetivo é apresentar a produção acadêmica encontrada sobre esse assunto no período de 1987 a 2019, sendo o texto organizado em três tópicos:

- (a) Esta introdução, na qual apresentamos nossa proposta;
- (b) O trabalho com o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e com a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - momento em que apresentamos os dados desse levantamento;
- (c) Algumas considerações acerca do mapeamento realizado.

Como se sabe, a disciplina de língua inglesa tem sido incluída cada vez mais cedo na matriz curricular das escolas regulares brasileiras. Entretanto, sendo a sua oferta facultativa nos anos iniciais da Educação Básica (BRASIL, 1996), os Cursos de Licenciatura em Letras, que formam os profissionais que atuam nesse contexto (BRASIL, 2010), em geral, não focalizam o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de línguas estrangeiras na infância.

Devido à falta de formação, seja inicial ou continuada, de professores para esse contexto específico, alguns autores apontam que o ensino de inglês para crianças nas escolas regulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pode ocorrer de forma desordenada (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008; TANACA, 2017) e insatisfatória (SANTOS, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI; PÁDUA, 2017), o que faz da área um campo fértil para pesquisas.

Neste contexto, realizamos um levantamento e mapeamento do estado do conhecimento (ROMANOSWKI; ENS, 2006, p. 39), tendo como fonte o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com o intuito de conhecer os estudos que focalizam a formação de professores de inglês para crianças, bem como as lacunas existentes na área¹. Neste capítulo, apresentaremos esse mapeamento das dissertações e teses, buscando ressaltar a importância da realização de mais pesquisas na área que focalizem os processos de desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO,

1 Esse levantamento das teses e dissertações sobre formação de professores de inglês para crianças foi um dos estágios de desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado intitulada *Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente* (LIMA, 2019). Naquele momento, nosso mapeamento focalizava os trabalhos acadêmicos publicados até o ano de 2017. Para a escrita deste capítulo, entretanto, incluímos os estudos publicados no período de 2018-2019.

2009); agregando contribuições aos trabalhos já existentes; divulgando experiências locais relacionadas à temática; e chamando a atenção para a necessidade de políticas públicas que garantam a formação em serviço para os professores de línguas estrangeiras para crianças, pautadas em uma perspectiva colaborativa, que favoreça a reflexão de todos os sujeitos envolvidos.

Catálogo de teses e dissertações da capes e biblioteca digital brasileira de dissertações: o que nos revelam as pesquisas sobre formação de professores de inglês para crianças?

Com o intuito de identificar as dissertações e teses sobre formação de professores de inglês para crianças, realizamos um levantamento das pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES² e dos trabalhos disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³, desenvolvidos em universidades públicas e particulares, de 1987 até o ano de 2019.

Dados nossos interesses de pesquisa, inicialmente, selecionamos apenas as dissertações e teses que continham os descritores “inglês”, “ensino” e “crianças” ou “língua inglesa”, “ensino” e “crianças” no título ou no resumo. Após a leitura dos resumos, identificamos 22 trabalhos que tratam especificamente da formação de professores de inglês para crianças, como se pode observar no quadro 1:

2 O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES disponibiliza informações acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação do Brasil desde o ano de 1987. Os programas de pós-graduação fornecem os dados à CAPES e se responsabilizam pela veracidade dos mesmos.

3 Lançada oficialmente em 2002, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações reúne, em um único portal de busca, textos completos das dissertações e teses defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

QUADRO 1: Dissertações e teses sobre formação de professores de inglês para crianças

Ano	Título	Pesquisador(a)	Nível / Programa / Instituição
2005	Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador	Alzira da Silva Shimoura	Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2009	A educação infantil bilíngüe (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso em 05 escolas da cidade.	Fernanda Meirelles Fávaro	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2009	Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente	Leandra Ines Seganfredo Santos	Doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho
2009	Formação de professores para a educação infantil bilíngüe	Norma Wolffowitz Sanchez	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2010	Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças	Maysa Ferreira Rampim	Mestrado em Linguística na Universidade Federal de São Carlos

ENSINAR E APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS DIFERENTES IDADES:
REFLEXÕES PARA FORMADORES E PROFESSORES

2010	Língua Inglesa para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: Quem prepara esses profissionais?	Melissa Machado Orige	Mestrado em Letras no Centro Universitário Ritter dos Reis
2013	Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos: uma amostragem do problema	Thais Marchezoni da Silva	Mestrado em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie
2014	Professores em (co)construção: Expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento	Beatriz de Souza Andrade Maciel	Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro
2014	Formação crítica docente: uma experiência com seis professoras de inglês de educação infantil e 1ª fase do ensino fundamental	Flaviane Montes Miranda Lemes	Mestrado em Letras e Linguística na Universidade Federal De Goiás
2014	Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas	Lindiane Viviane Moretti	Mestrado em Educação na Universidade de São Paulo
2015	Alinhamentos para formação continuada de professores de língua estrangeira (inglês) para crianças	Gabriele Cristina Piato	Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília

ENSINAR E APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS DIFERENTES IDADES:
REFLEXÕES PARA FORMADORES E PROFESSORES

2016	Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática	Alessandra Ferraz Tutida	Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina
2016	Formação continuada de professores de inglês da rede pública: uma proposta de produção de atividades baseadas em corpora	Eliene de Souza Paulino	Mestrado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais
2016	O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente	Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2016	A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições	Juliana Freitag Schweikart	Doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho
2017	Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global	Jozélia Jane Corrente Tanaca	Doutorado em Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina
2018	A formação de professores de inglês dos anos iniciais: um estudo sobre o projeto Early Bird	Emanuelle Perissotto Assis	Mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho

2018	Inglês para crianças é para inglês Ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguísticas nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo.	Marianna Cardoso Reis Merlo	Mestrado em Linguística na Universidade Federal do Espírito Santo
2019	Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente	Ana Paula de Lima	Doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho
2019	A formação pré e em serviço do professor de inglês do ensino fundamental I	Brenda Treco Padre	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2019	O processo de desenvolvimento conceitual: um estudo sobre a formação docente crítica	Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorato	Doutorado em Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina
2019	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.	Liliane Salera Malta	Mestrado em Linguística na Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Dos autores.

Embora seja difícil categorizar os estudos, tendo em vista que as temáticas estão inter-relacionadas, analisando os trabalhos, podemos observar que há pesquisas que buscam, com mais ênfase, compreender como ocorre a formação dos pro-

fessores de inglês para crianças e quais são suas experiências profissionais.

O trabalho de Orige (2010), por exemplo, traz um questionamento acerca de quem é o formador dos professores de inglês para alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo reforça a inexistência, durante a graduação em Letras, de formação específica para os professores que pretendem atuar nesse contexto, levando-os a buscarem cursos de especialização na área.

Padre (2019), ao investigar criticamente a formação pré e em serviço de professores de língua inglesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa incoerências. Embora os documentos oficiais pareçam orientar a formação docente, as ementas oficiais não sugerem como formam os professores que, por sua vez, apontam o conhecimento de práticas e teorias em seus discursos. Nesse sentido, a autora conclui que os professores participantes de sua pesquisa participam de cursos de formação continuada, para atuar no ensino de inglês para crianças, conforme havia sido sinalizado no trabalho de Orige (2010).

Também com o objetivo de conhecer e analisar a formação e as experiências profissionais dos professores de inglês para crianças, Silva (2013) realizou entrevistas e elaborou um questionário abrangendo questões relacionadas à formação dos professores, o andamento das aulas, o material didático adotado e o aluno. A partir da análise dos diversos dados coletados, a autora reforça a importância da formação contínua dos professores que atuam nesse contexto “envolvendo trocas de experiências e pensamento reflexivo” (SILVA, 2013, p.125), a fim de que o ensino seja contextualizado e prazeroso.

Já o estudo desenvolvido por Schweikart (2016) investiga conflitos e contradições que emergiram em um Curso de

Extensão para o uso de ferramentas tecnológicas em oficinas de inglês para crianças, oferecido a alunos de um curso de Letras de uma universidade pública estadual. A autora considera que os momentos de contradição e conflito contribuíram para que o professor em formação pudesse analisar, de forma reflexiva, o contexto local no qual estava atuando. Além disso, os participantes integraram às novas tecnologias ao ensino de inglês para crianças, propiciando momentos de interação com a língua-alvo e com as ferramentas tecnológicas. A autora resalta que as discussões e reflexões contribuíram não só para a formação inicial dos professores, mas também para a formação continuada do formador.

A pesquisa de Assis (2018) focaliza as disputas em torno da formação de professores de inglês para crianças nos campos educacional, científico e econômico, tendo como referencial empírico o Projeto *Early Bird*, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Ministério da Cultura e Educação da Holanda para introdução da disciplina língua inglesa em algumas escolas da rede estadual paulista. A partir dos dados coletados, além de buscar identificar os saberes docentes mobilizados pelos professores que atuam no projeto, a autora investiga as estratégias de legitimação utilizadas para a implementação do programa e os efeitos desse processo na universidade. Os resultados apontam para um enfraquecimento simbólico das universidades nas disputas pela formação de professores de inglês para crianças – dado que representa um retrocesso para a profissionalização docente – e impactos significativos na configuração do campo da formação docente no Brasil.

Partindo da análise de documentos de dois Cursos de Letras no Espírito Santo, Merlo (2018) busca identificar em que medida esses cursos focalizam o ensino de línguas nos anos

iniciais do Ensino Fundamental I. Adotando uma perspectiva crítica, a autora busca, ainda, entender as relações entre documentos que orientam o ensino de línguas estrangeiras para crianças no Ensino Fundamental I, a formação inicial de professores para esse contexto, suas práticas e percepções acerca do ensino de inglês para crianças na rede pública. A autora conclui que é necessário discutir o ensino de línguas estrangeiras para crianças nos cursos de graduação em Letras, a fim de contribuir para a educação linguística na infância.

Também numa perspectiva crítica, o estudo do Rorato (2019) tem como objetivo geral investigar a construção do conceito de ensino crítico de língua inglesa para crianças em um projeto de formação inicial de professores. Os dados gerados apontam que o conceito de ensino crítico de inglês para crianças dos investigados advém, majoritariamente, de conceitos espontâneos e espontâneo-científicos e que as emoções e subjetividades desempenham um papel significativo nessa construção. A autora aponta que diferentes sentidos acerca do ensino crítico de língua inglesa para crianças foram criados e conclui que, considerando o desequilíbrio entre as fontes conceituais e a inconsistência nas práticas e definições, houve a construção de pseudoconceitos e não de conceitos.

Outras pesquisas do levantamento realizado visam identificar o perfil do professor de inglês que atua nos anos iniciais da Educação Básica, analisar suas concepções de ensino-aprendizagem-avaliação, bem como investigar como ocorre, de fato, esse processo nas aulas de inglês para crianças.

Podemos citar o trabalho de Fávoro (2009), que tem como objetivo identificar a realidade da Educação Infantil bilíngue em cinco escolas do município de São Paulo e traçar o perfil de quatro profissionais que atuam nesse contexto. A autora veri-

ficou que as instituições investigadas desenvolviam programa de imersão total na língua estrangeira e consideravam o desenvolvimento social e individual através de conhecimentos culturais como um dos papéis fundamentais da educação. No que se refere ao perfil dos professores, todos possuíam formação superior e fluência na língua.

Rampim (2010), por sua vez, se propõe a investigar o perfil do professor e o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. A autora relata que, no contexto investigado, as aulas eram, em geral, ministradas por graduados em Cursos de Letras que não haviam recebido nenhuma formação específica para atuar no Ensino Fundamental I e que, nesse sentido, planejavam suas aulas com base nas proposições de materiais didáticos. A partir dos dados coletados e analisados, a autora conclui que as práticas docentes se embasavam na abordagem tradicional de ensino de línguas.

O trabalho de Pereira (2016), que objetiva compreender as concepções de ensino-aprendizagem de formadores e de professores de inglês para crianças, bem como verificar se os professores percebem lacunas em sua formação para atuar nesse contexto, constatou a necessidade de propostas de formação de professores de inglês para crianças que estejam alicerçadas no brincar vygotskiano para, de fato, proporcionar o desenvolvimento infantil.

Por fim, identificamos pesquisas que tratam da formação continuada de professores de inglês para crianças, como a pesquisa de Piato (2015), que tinha como objetivo demonstrar os alinhamentos necessários para a formação continuada desses profissionais. A autora ressalta a ausência da formação de professores para esse contexto e de políticas públicas claras

e objetivas que garantam o ensino de línguas estrangeiras no início da Educação Básica. Para a autora, não basta incluir a língua estrangeira na matriz curricular, é importante que haja uma proposta pedagógica teoricamente embasada e investimentos na formação de professores.

O estudo de Shimoura (2005), por sua vez, visa investigar o trabalho do formador de professores de inglês para crianças em um projeto de assessoria, no qual buscou-se descentralizar o papel do livro didático e levar os professores a planejarem suas aulas de forma mais autônoma, por meio do trabalho com histórias infantis. De acordo com a autora, o trabalho desenvolvido possibilitou a negociação e a (re)construção do planejamento, bem como criou lócus para aprendizagem e desenvolvimento de todos os envolvidos, tendo em vista sua natureza colaborativo-reflexiva.

Assim como o trabalho de Shimoura (2005), a pesquisa de Moretti (2014) focaliza o formador de professores de inglês para crianças. O objetivo da autora era compreender como o olhar do formador, em um contexto que valoriza o diálogo, pode contribuir para as aprendizagens dos professores. De acordo com a autora, um olhar que integra professores e formadores aos conhecimentos da formação pode promover mais aprendizagens, entretanto, também é preciso valorizar os saberes da prática, considerando o professor como sujeito do conhecimento, ator de sua ação e autor de seu próprio discurso (TARDIF, 2013).

Santos (2009) buscou descrever e discutir os conhecimentos necessários à formação de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I público. A autora constatou que, devido à falta de formação docente para esse contexto específico, o papel do professor é marcado por um caráter desafiador.

No mesmo sentido, na pesquisa desenvolvida por Tutida (2016), a autora buscou conhecer os saberes que constituem e são necessários ao trabalho do professor de inglês para crianças. Baseada em autores da área de ensino de línguas estrangeiras na infância, a autora considera que os professores que atuam nesse contexto precisam não somente ter um bom conhecimento da língua que ensinam, como também oferecer um insumo adaptado e adequado aos seus alunos. Além disso, a autora reforça que a língua materna pode ter um papel positivo na aprendizagem de outras línguas e que os professores precisam ter conhecimentos acerca das abordagens de ensino, dos instrumentos mediadores e das atividades de ensino, já que as crianças necessitam de metodologias adequadas para aprenderem uma língua estrangeira. Tutida (2016) considera importante que os professores de inglês para crianças conheçam as características de seu público-alvo como aprendizes de uma língua estrangeira, assim como seu papel como mediador da aprendizagem, a importância do lúdico para que as crianças aprendam a língua inglesa, estratégias de avaliação e feedback, bem como procedimentos para gestão da sala de aula. A autora conclui que os saberes da professora-pesquisadora são próprios de seu contexto de ensino, de forma que os saberes que alguns professores constroem e utilizam, não necessariamente, serão úteis para outros professores.

O trabalho de Maciel (2014) traz avanços importantes ao investigar quais e como são propostos os processos para o desenvolvimento do professor, como esses processos são percebidos pelos professores e a que outros processos eles recorrem para sua preparação. De acordo com a autora, os professores participantes de seu estudo tinham acesso a uma grande variedade de práticas, formais e informais, que visam ao seu desenvolvimento. Entretanto, a autora constatou que para que os

processos de desenvolvimento sejam percebidos como satisfatórios, é preciso que levem em consideração as expectativas e necessidades dos professores.

Também na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, Lima (2019) buscou compreender o processo de construção de estratégias formativas em colaboração com professores de inglês do ensino fundamental I da rede municipal de Rio Claro/SP. Partindo das necessidades e expectativas dos professores, conforme defendido por Maciel (2014), foram oferecidas formações que, de acordo com a análise da autora, foram significativas para os docentes e romperam com hierarquias, pois os professores assumiram a responsabilidade pela própria formação e pela proposição de diretrizes para o ensino de inglês para crianças no município. A autora defende a necessidade de investimento em processos de desenvolvimento profissional docente embasados em perspectivas participativas e colaborativas, que considerem a escola como lugar de formação e construção de conhecimentos profissionais sobre a docência.

Lemes (2014) analisou uma experiência de formação de professores de inglês para crianças na perspectiva crítica, com o intuito de investigar as visões das professoras acerca dos métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira, o papel da reflexão colaborativa e a possibilidade de ensinar inglês para crianças numa perspectiva crítica. De acordo com a autora, a abordagem comunicativa ocupava um lugar privilegiado no imaginário da maioria dos professores investigados. A autora considera que a colaboração, construída por meio de conflitos, também pode favorecer o processo de formação docente e que não só é possível, como também necessário pautar as aulas de inglês para crianças numa perspectiva crítica.

Para compreender como professores de língua inglesa para crianças da Educação Infantil dialogam com a Educação Crítica e os Letramentos Críticos, Malta (2019) oferece um curso de formação continuada de professores voltado à discussão dessas temáticas. Segundo a análise da pesquisadora, o curso não só contribui para a formação dos docentes e para sua própria formação como formadora de professores, como também possibilitou a criação de uma rede de apoio com professores que atuam em contextos similares.

Também no contexto da Educação Infantil, Wolffowitz-Sanchez (2009) realizou seu estudo em um projeto de extensão que tinha como objetivo levar para instituições públicas uma concepção de educação bilíngue que considerasse a língua inglesa como “objeto e instrumento de mediação do conhecimento, das interações e das relações por meio das quais ocorre a formação e o desenvolvimento global da criança” (WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009, p. 3). A autora concluiu que a formação desenvolvida possibilitou a participação ativa e colaborativa dos professores, bem como constituiu-se como um espaço formativo crítico e colaborativo.

Tanaca (2017) analisou o desenvolvimento de aprendizagem expansiva, entendida pela autora como “(re)criação coletiva de práticas e conhecimentos por movimentos dinâmicos de (re)configuração de cultura na/pela hibridização de saberes socialmente constituídos” (TANACA, 2017, p. 221), durante a formação continuada de professores participantes do projeto Londrina Global. A partir da análise dos dados, a pesquisadora conclui que práticas híbridas de formação continuada, nas quais há momentos de tensão e ruptura, constituem espaços de desestabilização de saberes, que podem potencializar novos modos de ser e de saber da formação e da aprendizagem dos professores para o ensino de língua inglesa na infância.

O trabalho de Paulino (2016), embora não tenha focalizado a formação continuada de professores de inglês para crianças, aponta a possibilidade de desenvolver um trabalho colaborativo entre universidade e escola, bem como as contribuições de oficinas de linguística de corpus para a formação docente. Nas avaliações realizadas pelos professores, foi solicitado foco no Ensino Fundamental I, o que reforça a necessidade de formações específicas para os professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica.

Considerações acerca do levantamento realizado

De maneira geral, observamos que há pesquisas que buscam compreender como ocorre a formação dos professores de LI para crianças e quais são suas experiências profissionais (ASSIS, 2018; MERLO, 2018; ORIGE, 2010; PADRE, 2019; RORATO, 2019; SCHWEIKART, 2016; SILVA, 2013); pesquisas que visam identificar o perfil do professor de LI que atua nos anos iniciais da Educação Básica, analisar suas concepções de ensino-aprendizagem-avaliação, bem como investigar como ocorre, de fato, esse processo nas aulas de LI (FÁVARO, 2009; PEREIRA, 2016; RAMPIM, 2010); e pesquisas que, com enfoques diversos, tratam da formação continuada de professores para esse contexto (LEMES; 2014; LIMA, 2019; MACIEL, 2014; MALTA, 2019; MORETTI, 2014; PAULINO, 2016; PIATO, 2014; SANTOS, 2009; SHIMOURA, 2005; TANACA, 2017; TUTIDA, 2016; WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009).

A recorrência de pesquisas sobre formação de professores de inglês para crianças comprova que o aumento da oferta da disciplina nos anos iniciais da Educação Básica acarreta na necessidade de formação específica para os professores desse

contexto (TONELLI; PÁDUA, 2017). Como podemos observar, os pesquisadores da área parecem concordar acerca da necessidade de discutir o ensino de línguas para crianças na infância nos Cursos de Licenciatura em Letras, sob uma perspectiva crítica. Além disso, a importância da formação continuada, principalmente das propostas que permitem uma participação ativa dos docentes, foi destacada por diversos autores, que apontam não somente as contribuições para os professores como para os próprios formadores.

Assim, tendo em vista que muitos professores já atuam no ensino de línguas estrangeiras para crianças (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017) e, na falta de formação específica durante o Curso de Licenciatura em Letras, buscam, por meio de um processo de autoformação ou autodesenvolvimento (MACIEL, 2001; PINEAU, 1988; TEIXEIRA, 2011; TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010), propostas de formação continuada de naturezas diversas (BACARIN, 2013; RAMPIM, 2010), que nem sempre satisfazem suas expectativas e necessidades (MACIEL, 2014), entendemos que faz-se importante realizar mais estudos que focalizem, especificamente, processos de desenvolvimento profissional docente nesse contexto.

Defendemos que as iniciativas de formação de professores para o ensino de língua estrangeira para crianças sejam investigadas, conforme já apontado por Aquino e Tonelli (2017), com o intuito de divulgar como tais práticas têm sido conduzidas em âmbito local, visando compartilhar experiências que possam contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de outros contextos, bem como apontando para a necessidade de políticas públicas que priorizem formações com características participativas e reflexivas no ambiente de trabalho (MORETTI, 2014).

Além disso, entendemos que pesquisas sobre formação de professores de inglês para criança podem contribuir para que processos de autoformação e autodesenvolvimento docente não se limitem a uma semiformação (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012), bem como têm o potencial de estimular a autoanálise dos profissionais da educação (TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010).

Outra possibilidade para ampliar esse processo de mapeamento podem ser os trabalhos de revisão narrativa, revisão sistemática, revisão de escopo e/ou, ainda, de revisão integrativa, pois pode-se apresentar um retrato mais objetivo desse processo. No geral, observou-se, na síntese apresentada, que essa é uma temática em ascensão que merece mais atenção e investimento em novas cartografias.

Referências

AQUINO, A. L. de; TONELLI; J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 9, n. 4, p. 58-76, dez. 2017.

ASSIS, E. P. de. *A formação de professores de inglês nos anos iniciais: um estudo sobre o Projeto Early Bird*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2018.

BACARIN, M. C. *Formação de professores de inglês para crianças: caminhos a percorrer*. Monografia (Especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa) – Universidade Norte do Paraná, Londrina. 2013.

BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educa-

ção hoje. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

FÁVARO, F. M. *A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso em 05 escolas da cidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

LEMES, F. M. M. *Formação crítica docente: uma experiência com seis professoras de inglês de Educação Infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

LIMA, A. P. *Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente*. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2019.

MACIEL, B. S. A. *Professores em (co)construção: expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

MACIEL, M. D. *Autoformação docente: limites e possibilidades*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

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*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/2924>. Acesso em: 29 mar. 2018.

MERLO, M. C. R. *Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguísticas nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

MORETTI, L. V. *Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Desenvolvimento profissional dos professores*. In: FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

ORIGE, M. M. *Língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: quem prepara esses profissionais?* Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2010.

PADRE, B. T. *A formação pré e em serviço do professor de inglês do ensino fundamental I*. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

PAULINO, E. S. *Formação Continuada de professores de inglês da rede pública: uma proposta de produção de atividades baseadas em corpora*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PEREIRA, J. C. M. Q. *O ensino de língua inglesa na Educação infantil: considerações sobre formação e prática docente*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

PIATO, G. C. *Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2015.

PINEAU, G. *A formação no decurso de vida: entre a hétero e a ecoformação*. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 64-77.

RAMPIM, M. F. *Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (Inglês) para crianças*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

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

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*. *Diálogo educacional*, v. 6, n.

19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 17 maio 2021.

RORATO, D. C. C. P. *O processo de desenvolvimento conceitual: um estudo sobre a formação docente crítica*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de

Londrina, 2019.

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n.1, p. 223-246, 2011.

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

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85-112.

SCHWEIKART, J. F. *A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2016.

SHIMOURA, A. da S. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, T. M. *Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos: uma amostragem do problema*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, F. dos S. *Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

TEIXEIRA, F. dos S.; SILVA, M. de J. A.; LIMA, M. da G. *O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional*. In: *VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*. Piauí, 2010.

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, jan./abr. 2010.

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*. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 9, n. 1, p. 124-141, dez. 2017.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. *O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.;

OLIVEIRA, T. R. R. *Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017, p. 17-31.

TUTIDA, A. F. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. *Formação de professores para a educação infantil bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, 2009.

Posfácio

“Em meio a movimentos centralizadores e a forças homogeneizadoras que marcam a sociedade com fortes tendências neoliberais, como a capitalista, mostram-se, portanto, centrais uma educação linguística e uma formação docente, marcadas pela reflexão constante e pela crítica, com vistas à construção e à proliferação de discursos e movimentos de resistência que permitam o fortalecimento de vozes e identidades silenciadas.” (CALDAS; ROCHA & BRAGA, 2015, p. 12)

As reflexões e discussões sobre o papel das línguas no contexto sócio-histórico da contemporaneidade são cruciais para nossas deliberações e profícuas para nossas ações, enquanto profissionais da linguagem. Analogamente, o interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras e/adicionais tem crescido por diferentes razões e em diferentes direções.

Uma tendência é apresentada em função de demandas impostas pela globalização, movimentos de internacionalização da educação, expectativas de melhor qualificação para pleitear melhores empregos e/ou salários, dentre outras requisições. Essas motivações justificam um ensino de línguas voltado à instrumentalização do sujeito pela língua (estrangeira ou adicional) para que se sinta preparado a enfrentar os desafios postos.

Outra vertente se baseia na concepção da construção identitária se dar por diferentes recursos, artefatos e bens culturais, incluindo-se aqui as linguagens, entre elas o conhecimento de uma língua adicional e/ou estrangeira. Nessa linha, o ensino se volta à formação do sujeito que tem na nova língua um instrumento para descortinar representações sociais diversas, compreender e transitar por outras culturas, (re)conhecer relações estabelecidas entre sua própria língua e os novos idiomas aprendidos, fazendo uso dos multiletramentos, de modo a aumentar sua criticidade frente ao mundo.

Nesse escopo, Finardi e Porcino (2015, p. 116) discorrem sobre o papel do inglês no atual contexto da educação brasileira em diferentes níveis propondo “o ensino crítico de inglês como língua adicional e internacional, que pressupõe o reconhecimento do seu papel formador e instrumental, global e local no cenário contemporâneo”.

“[...] o papel formador da língua adicional se relaciona com o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de ver e entender o outro por meio de outra língua e cultura, enquanto o papel instrumental ou funcional da língua adicional está mais relacionado ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo de usar essa língua para se comunicar, acessando e produzindo informação nesta. (FINARDI; PORCINO, 2015, p. 112 e 113)

O livro *Ensinar e aprender LE nas diferentes idades: resistência e reexistência*, volume 2, vem, não apenas ao encontro desse debate, mas fortalecer aqueles que nesta estrada caminham. Assim, na primeira parte “*Práticas Educativas nas diferentes idades*”, composta por cinco capítulos, os autores tratam do ensino de línguas para crianças, para pré-adolescentes, adolescentes e para os jovens. A segunda parte aborda “*Reflexões sobre formação docentes nas diferentes idades*”, envolvendo

discussões e análises sobre a formação inicial de professores de língua estrangeira, adentrando à formação para ensinar para crianças e para um público, até pouco tempo não muito estudado, que é o da terceira idade. Além dos capítulos transparecerem a esperança, por meio de trabalhos desenvolvidos, tanto no campo teórico quanto em intervenções práticas de sala de aula, o tom do livro é de resistência e reexistência. A tessitura construída nos textos confere à educação linguística seu potencial de ampliar o repertório cultural, linguageiro, estético, afetivo de aprendizes (educandos, aprendentes, estudantes, alunos), a fim de lhes possibilitar a reflexividade, a criticidade, a ação cidadã, tornando-se, portanto, em um instrumento fulcral no ardor pela transformação e justiça social.

A leitura dos capítulos nos oferece material de exímia qualidade e nos convida ao engajamento nessa lida que é de todos nós: a superação de uma crise social que envolve as mais diversas esferas de atividade, incluindo a educacional. Desejo que a leitura nos inspire, mas que também nos incomode e nos desacomode em prol de uma educação linguística que nos empodere e nos liberte!

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Universidade Estadual de Londrina / CNPq

Referências

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O Papel do Inglês na Formação e na Internacionalização da Educação no Brasil. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 109-134, 2015.

ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, v. 1, 226p.

Sobre os autores

Ana Paula de Lima

Licenciada em Letras com habilitação Português/Inglês e em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Rio Claro-SP. Atualmente, trabalha como professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II, no Colégio Johann Gauss, situado na cidade de São Paulo-SP. Atuou como professora de Língua Inglesa no Colégio Puríssimo Coração de Maria em Rio Claro-SP, por 12 anos. Na UNESP de Rio Claro-SP, atuou como coordenadora adjunta pedagógica e docente formadora da área de língua portuguesa do Programa Gestão da Aprendizagem Escola (GESTAR II). Como tutora virtual, atuou, na Universidade Federal de São Carlos-SP, na disciplina Inglês Instrumental, ministrada para o curso de Sistemas de Informação, bem como atuou nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa da Universidade Federal de Lavras. Como facilitadora da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, colaborou com UNIVESP e, como professora substituta, atuou no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. Tem interesse por temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ensino-aprendizagem de inglês para crianças, formação de professores, avaliação, análise e produção de material didático.

Antonieta Megale

Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio de pesquisa na Universität Viadrina, na Alemanha. Atualmente é coordenadora do curso de pós graduação “Educação Bilíngue: desafios e possibilidades” e de cursos de extensão do Instituto Singularidades. Atua também como professora dos cursos de graduação de Pedagogia, Letras e Matemática na mesma instituição. É professora do curso “Bilinguismo: revisão de teorias e análise de dados” da PUC/ COGEAE e dos cursos de pós graduação “Educação Bilíngue e Cognição” da Faculdade IENH (Novo Hamburgo/RS) e “Educação Bilíngue” do Instituto Superior de Educação Ivoti (SC). Tem ampla experiência na assessoria de escolas bilíngues e regulares. Tem atuado, principalmente, nos seguintes segmentos: educação bilíngue, ensino aprendizagem de língua estrangeira, identidades, multiculturalismo, multiletramentos e metodologia da pesquisa científica.

Cláudia Hilsdorf Rocha

Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Fez estudos pós-doutorais no Departamento de Letras Modernas da USP, com estágio como professora visitante no Centro de Globalização e Estudos Culturais da Universidade de Manitoba, no Canadá. Foi professora visitante no Instituto de Educação da Universidade de Londres (Institute of Education/University College of London) entre março e julho de 2018. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) do Instituto de Estudos da Linguagem/

UNICAMP. Seus interesses de pesquisa envolvem ensino de inglês e português como línguas estrangeiras em sua interface com as tecnologias; formação de professores; ambientes digitais e material didático, sob a perspectiva dos gêneros discursivos, da translanguagem e dos letramentos. Coordena o Grupo de Pesquisa E-Lang (UNICAMP/CNPq) e integra o Projeto Nacional de Letramentos (USP/CNPq).

Edcleia Aparecida Basso

Graduada em Letras Português-Inglês e Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Maringá-PR. Mestre e Doutora em Linguística Aplicada, com área de concentração em Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela UNICAMP. Aposentou-se, em 2018, como professora associada (nível C) da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão. Dedicou toda a sua vida profissional à educação, sempre em escolas públicas, atuando na Educação Básica – ciclos I e II e Ensino Médio, com Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e no Ensino Superior, em Letras e no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, ambos da UNESPAR. Na formação inicial, trabalhou com as disciplinas de Prática de Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa, Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa I e II e nos cursos de Especialização com Linguística Aplicada. Já na pós-graduação stricto sensu, atuou como docente na disciplina de Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar e como orientadora. Na formação continuada de professores, coordenou 12 cursos de Especialização em Linguística Aplicada – Ensino de Línguas Estrangeiras. Atuou como docente em mais de 10 universidades e faculdades no país, ministrando disciplinas em cursos de Especialização.

Exerceu a função de coordenadora dos principais projetos do Estado do Paraná, na área de Ensino de Língua Inglesa, destaque dado ao PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional. Atualmente suas pesquisas incluem a área interdisciplinar do letramento e formação humana. É responsável pelo exame vestibular de Língua Inglesa e do EPLE- Exame de Proficiência de Língua Estrangeira a UNESPAR. Trabalha desde 2005 como consultora ad hoc do MEC/ INEP como avaliadora de instituições de ensino superior no país.

Fernanda Liberali

Formadora de formadores, pesquisadora e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando no Departamento de Inglês e nos PPG em LAEL e em FORMEP. É também professora da pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Singularidades. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e pós-doutorado pela Universidade de Helsinki e pela Freie Universität Berlin. Atualmente, realiza estágio de pós-doutoramento sobre brincar/performance e agência, na Rutgers University. É líder do GP/CNPq/PUC-SP - Linguagem em Atividade no Contexto Escolar; parecerista do CNPq e da FAPESP; representante brasileira do Comitê Internacional do Simpósio Internacional de Bilinguismo e Educação Bilíngue na América Latina (BILINGLATAM); e coordenadora geral do projeto nacional de extensão e pesquisa Programa Digitmed: a construção de espaços vividos para o desenvolvimento de mobilidade. Dentre as atividades acadêmico-administrativas relevantes destacam-se a coordenação nacional do projeto Internacional DIGIT-M-Ed, financiado pelo Marie Curie Actions; a representa-

ção brasileira da Associação Vygotskiana Internacional (ISCAR); a coordenação de projetos de formação de diretores, coordenadores, formadores de professores, professores e conselhos de escolas públicas municipais de São Paulo, e a participação em conselhos e comissões editoriais de periódicos científicos. Atua no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, nas áreas de formação de formadores, ensino-aprendizagem, argumentação multimodal, multilinguismo e educação bilíngue.

Fernando Silvério de Lima

Graduado em Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual do Paraná – campus de Campo Mourão-PR. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa e Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP de São José do Rio Preto, com estágio doutoral em estudos vygotkianos pelo *Laboratory of Comparative Human Cognition* em San Diego, na Califórnia. Estuda os processos de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores em diálogo com a teoria histórico-cultural de L.S Vygotsky e da atividade de A. N. Leontiev. Seus trabalhos incluem pesquisas sobre crenças no ensino de línguas, pesquisas interventivas em sala de aula, ensino de inglês para adolescentes e o pensamento conceitual de professores de línguas.

Joana de São Pedro Inocente

Possui graduação em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e Licenciatura em Letras (Inglês/Português) pela UNIP e mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professora de Inglês na Cultura Inglesa, na cidade de Campinas-SP, trabalhando

também nas escolas parceiras no ensino fundamental e médio e como “coach” de professores iniciantes na mesma instituição, onde também atuou como examinadora da Universidade de Cambridge. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando, principalmente, nos temas: incentivo à leitura, questões culturais de língua materna e língua inglesa, transdisciplinaridade, letramentos e formação de professores. De 2016 a 2017, passou a atuar com projeto de extensão de incentivo à leitura em língua materna da PUC-Campinas no Colégio de Aplicação PIO XII. Em fevereiro de 2017 passou a atuar no Instituto Federal de São Paulo, campus de Salto, com dedicação exclusiva, onde já exerceu o cargo de coordenadora da pós-graduação lato sensu em Temas Transversais. Atualmente ministra aulas no ensino médio integrado ao técnico e na licenciatura em Letras e é membro do Comitê de Ética em Pesquisa do IFSP.

Juliana Freitag Schweikart

Possui graduação em Letras pela UNEMAT, especialização em Inglês Instrumental pela UFMT, mestrado em Linguística Aplicada pela UNISINOS e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/IBILCE. É professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso, onde atua também como coordenadora do sub-projeto Letras-Língua Inglesa/Sinop no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas (Língua Inglesa), atuando, principalmente, nos temas: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, TICs no ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores, Linguística Aplicada a Língua Estrangeira, Língua Estrangeira para Crianças, crenças e Teoria da Atividade.

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Professora adjunta no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. É docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM). É membro do GT de Formação de Professores da Anpoll e líder do grupo de pesquisa FELICE/CNPq. Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem, também pela UEL, e pós-doutorado pela Universidade de Genebra, pela Universidade de Brasília e pela Universidade Estadual de Mato Grosso. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando, principalmente, com gêneros textuais, educação inicial e continuada de professores de línguas. Atua nas práticas de sala de aula e de formação de professores de línguas adicionais em contexto de estágio, de iniciação à docência e formação de professores no âmbito das políticas públicas, voltadas à educação linguística na infância e alunos com necessidades educacionais específicas.

Leandra Ines Seganfredo Santos

Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso, doutorado em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada pela UNESP de Rio Preto-SP e pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. É professora concursada, adjunto nível 7, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Possui experiência nas áreas de metodologias de ensino, atuando nos cursos de Pedagogia e Letras, principalmente, com os temas: formação de professores de línguas, ensino-aprendizagem de línguas em diferentes idades e multiletramentos. É líder do GEPLIAS – Grupo de Estudos e Pesquisas em

Linguística Aplicada e Sociolinguística, cadastrado no CNPQ. É membro do CELIN - Centro de Língua(gens) e do CEI (Centro de Estudos e Investigação). Atua como professora permanente dos Programas de pós-graduação *stricto sensu*: mestrado acadêmico em Letras e mestrado profissional em rede (PROFLETRAS), na UNEMAT. Coordena o Programa de mestrado acadêmico em Letras, desde sua criação, em 2016. É fundadora e coordenadora do GT da ANPOLL Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (2018). Criou e foi editora-chefe da Revista Educação, Cultura e Sociedade (UNEMAT/Sinop, 2011-2018). Membro do Conselho Editorial da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, da EntreLetras, da Eventos Pedagógicos, da Norte@mentos e da Acta Semiótica.

Maria Ivonete Rodrigues Bueno

Faz parte do quadro próprio do Magistério pela Secretaria de Estado da Educação, atuando na Educação Básica com Língua Inglesa no segundo ciclo e no Ensino Médio. Atua, também, como professora concursada em Língua Inglesa, no primeiro ciclo da Educação Básica, fazendo parte do quadro de docentes da Secretaria Municipal da Educação de Campo Mourão-PR. É graduada em Letras Português e Inglês e Especialista em Linguística Aplicada - Ensino de Língua Inglesa, pela Universidade Estadual do Paraná - campus de Campo Mourão. Nesta mesma universidade cursou o PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional de professores da rede pública estadual do Paraná.

Rafaela Silva de Souza

Licenciada em Letras (Português/Espanhol) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos-SP. Em 2012, foi contemplada com intercâmbio estudantil (AUGM), realizando parte de seus estudos na Universidade Nacional de

Rosário, na Argentina. Atua na área de Linguística Aplicada e desenvolve trabalhos sobre o processo de ensino e aprendizagem de Línguas.

Roana Rodrigues

Possui graduação em Letras (Português e Espanhol), mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos-SP. É professora de língua espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. Atua nas áreas de Lexicologia, Lexicografia e Sintaxe, com ênfase em descrição léxico-sintática, estudos descritivos e comparados das línguas portuguesa e espanhola e ensino de espanhol.

Samuel de Souza Neto

Professor associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Rio Claro-SP. Tem mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-SP, doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e livre-docência na UNESP de Rio Claro-SP. Possui graduação em Educação Física e Pedagogia pela PIME de Assis-SP, além de graduação em Letras pela UNESP/Assis-SP. Realizou o pós-doutorado no *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et profession enseignante (CRIFPE)* na Université de Montréal. Atualmente desenvolve atividades como coordenador/orientador de projetos (CNPq; CAPES; FAPESP); parecerista *ad hoc* (FAPESP, CAPES, CNPq, UNESP) e de periódicos, como: Movimento, Pensar a Prática, RBCE, Revista Portuguesa de Educação, Pro-Posições, Educação & Sociedade; etc. Estuda a problemática dos (as) saberes docentes, formação profissional, estágio supervisionado e campo profissional. Desse quadro

emergem os três eixos de suas pesquisas: formação de professores (inicial e contínua), inserção profissional e as profissões do ensino no meio escolar.

Tatiana Aparecida da Silva Bialetzki

Professora concursada em Língua Inglesa, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, exercendo, atualmente, suas atividades profissionais no Colégio Estadual Dr^a Zilda Arns, atuando no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica. É graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual do Paraná - campus de Paranavaí. Tem pós-graduação lato sensu em Magistério da Educação Básica – Língua Portuguesa, pela FIES - Faculdades Integradas “Espírita”/ IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, e pós-graduação em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais, pela Faculdade de Tecnologia Alfa de Umuarama – Paraná. Cursou o PDE-Programa de Desenvolvimento Educacional – na Universidade Estadual do Paraná - campus de Campo Mourão.

Vera Lucia Teixeira da Silva

Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas-SP. É professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos-SP e professora aposentada da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Atua nas áreas de ensino-aprendizagem e de formação de professores de Língua Inglesa. Atualmente, vem se dedicando à elaboração de um exame de proficiência para pro-

fessores de Língua Inglesa e ao desenvolvimento de materiais didáticos impressos e digitais.

BIODATAS DAS AUTORAS DO PREFÁCIO E PÓS-FÁCIO

Sandra Regina Buttros Gattolin

Concluiu Pós-Doutorado no departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), é mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, instituição em que iniciou sua pesquisa na área de ensino-aprendizagem-avaliação de segunda língua e língua estrangeira. Atualmente é professora associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Foi presidente da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo nos períodos de 2005 a 2007 e 2009 a 2011. Suas áreas de interesse em pesquisa são o ensino-aprendizagem-avaliação de língua estrangeira, a formação de professores de língua estrangeira e os novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico.

Vera Lúcia Cristovão

Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (desde 2002). Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (1988), mestrado (1996) e doutorado (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-SP. Recebeu bolsa-sanduiche CAPES para realização de parte de

sua pesquisa de doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra em 1999/2000. Tem estágio de Pós-Doutorado (2007-2008) no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP e do PPG em Estudos Linguísticos da UFMG em 2012. Teve bolsa da CAPES/FULBRIGHT como professora pesquisadora na Universidade da Califórnia, campus de Santa Barbara, de outubro a dezembro de 2012. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, educação inicial e continuada de professores de línguas, ensino de língua estrangeira e estudos de produção textual. Foi bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária de 2008 a fevereiro de 2013. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013.

OS AUTORES

ANA PAULA DE LIMA

ANTONIETA MEGALE

CLÁUDIA HILSDORF ROCHA

EDCLEIA APARECIDA BASSO

FERNANDA LIBERALI

FERNANDO SILVÉRIO DE LIMA

JOANA DE SÃO PEDRO INOCENTE

JULIANA FREITAG SCHWEIKART

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS

RAFAELA SILVA DE SOUZA

ROANA RODRIGUES

SAMUEL DE SOUZA NETO

TATIANA APARECIDA DA SILVA BIALETZKI

VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO

VERA LÚCIA TEIXEIRA DA SILVA

AS ORGANIZADORAS



Cláudia Hilsdorf Rocha é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) do Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP. Seus interesses de pesquisa envolvem ensino de inglês e português como línguas estrangeiras em sua interface com as tecnologias, formação de professores; ambientes digitais e material didático, sob a perspectiva dos gêneros discursivos, da translíngua e dos letramentos. Coordena o Grupo de Pesquisa E-Lang (UNICAMP/CNPq) e integra o Projeto Nacional de Letramentos (USP/CNPq).



Edcleia Aparecida Basso é professora associada (nível C) da Universidade Estadual do Paraná, atuando no Campus de Campo Mourão como docente e orientadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Sociedade e Desenvolvimento e no curso de Letras da UEM. Suas pesquisas incluem a área interdisciplinar de Letramento, numeramento, multiletramento e formação humana. Líder do grupo de pesquisa intitulado “A formação do professor da educação básica: contextos, saberes e práxis”, cadastrado no CNPq. Junto ao INEP/MEC, atua como avaliadora de instituições e de cursos de Letras no país.

A leitura deste livro deixa o eco marcante de duas palavras que sintetizam todo o esforço teórico-prático-afetivo dos seus autores e organizadores: **esperança** e **resistência**, ambas fundamentais na contemporaneidade, especialmente quando se trata do ensinar e aprender línguas estrangeiras/adicionais no nosso país. **Esperança** de que a educação linguística seja vista como direito de todos em todas as idades e necessária para uma sociedade mais humanizada e igualitária. **Resistência** porque, apesar de tudo e com o pouco relegado a esta área, pesquisadores e professores continuam insistindo em fazer caminhos ao andar, sem o devido apoio pedagógico, sem políticas públicas claras, sem cursos específicos para lidar com os novos problemas que surgem nas salas de aula. E, ainda assim, apresentam resultados encorajantes que indicam que continuarão **resistindo e acreditando** no papel que cabe à nova língua para a construção da cidadania ativa. Confirmam!

