

Juliana Reichert Assunção Tonelli
(Organizadora)



Encurtando distâncias:

pesquisas desenvolvidas em um curso *lato sensu* na modalidade de educação a distância para a formação de professores de inglês para os anos iniciais

ENCURTANDO DISTÂNCIAS:

**pesquisas desenvolvidas em um curso *lato sensu* na
modalidade de educação a distância para a formação
de professores de inglês para os anos iniciais**



Pedro & João
editores

Comissão Científica do livro:

Cyntia Bailer

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Helena Vitalina Selbach

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Jorgelina Tallei

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Marianna Cardoso Reis Merlo

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Este livro contou com apoio financeiro da Fundação Araucária e da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Governo do Estado do Paraná (SETI)



JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI
(Organizadora)

ENCURTANDO DISTÂNCIAS:

**pesquisas desenvolvidas em um curso *lato sensu* na
modalidade de educação a distância para a formação
de professores de inglês para os anos iniciais**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Juliana Reichert Assunção Tonelli [Org.]

Encurtando distâncias: pesquisas desenvolvidas em um curso *lato sensu* na modalidade de educação a distância para a formação de professores de inglês para os anos iniciais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 271p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1794-9 [Digital]

1. Educação a distância. 2. Formação de professores de inglês. 3. Ensino Fundamental I. 4. Ensino de inglês. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Josimayre Novelli	
APRESENTAÇÃO	13
PASSOS DADOS EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO CRÍTICA DE EDUCADORES DE LÍNGUA INGLESA PARA E COM CRIANÇAS	
Juliana Reichert Assunção Tonelli	
CAPÍTULO 1	33
CONCEPÇÕES DE LÍNGUA INGLESA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA COM CRIANÇAS: UM OLHAR DOCENTE	
Samanta Antunes Kasper Alex Alves Egido	
CAPÍTULO 2	59
O TEXTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS	
Camilla Damian Mizerkowski Crestani Aline de Abreu Curunzi	
CAPÍTULO 3	85
POTENCIALIDADES DE UM PLANO DE AULA GAMIFICADO NO ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS	
Ana Carolina Guerreiro Piacentini Isadora Teixeira Moraes	

CAPÍTULO 4	109
TO USE OR NOT TO USE SOMENTE A LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1	
Átila Rogério Muniz Estogildo Gledson Batista	
CAPÍTULO 5	135
O USO DA LITERATURA INFANTIL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA - SP	
Ariane de Sousa Costa Bagatini Rayane Isadora Lenharo	
CAPÍTULO 6	159
A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS COM CRIANÇAS EM CONTEXTO PÚBLICO: UMA POSSIBILIDADE DE POSTURA TRANSLÍNGUE	
Mirela Aparecida Franco Juliana Reichert Assunção Tonelli	
CAPÍTULO 7	189
A LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA: UMA POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO AFETIVA ENTRE FAMÍLIAS E SALA DE AULA	
Jaqueline Ferreira de Brito Toneli Helena dos Santos Kieling	
CAPÍTULO 8	219
REVISITANDO OS DESAFIOS DA ABORDAGEM COM GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: REFLETINDO O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS COM CRIANÇAS	
Leiliane Barros Cardoso Almeida Mariana Furio da Costa	

CAPÍTULO 9	233
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: PROPOSIÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03	
Juliana Grasieli Gozzi Bontorin	
Eliane Provate Queiroz	
POSFÁCIO	257
Pedro Paulo da Silva Ayrosa	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	261

Quando recebi o convite da querida amiga, Juliana Reichert Assunção Tonelli, para prefaciar este livro, fiquei imaginando como poderia contribuir ao considerar minha experiência e dedicação à educação a distância, além de professora que atua na área da Linguística Aplicada, no campo de formação de professores de línguas. Pensei também na tamanha responsabilidade a mim atribuída ao discorrer sobre esta obra-prima organizada por Juliana Tonelli, renomada pesquisadora e referência nacional nas pesquisas relativas ao ensino de inglês para crianças. Que relação eu poderia estabelecer entre o ensino de línguas para crianças e a educação a distância (EaD)? Embora sejam contextos totalmente diferentes, jamais poderíamos imaginar o quanto essa educação sem barreira geográfica oportunizaria aprendizagens e reflexões tão profícuas e essenciais para a educação de professores que ensinam crianças.

O que vivenciamos nos últimos anos nos fez perceber a necessidade da presencialidade nos ambientes escolares para esse público em específico, as crianças, ou o infantil, e ao mesmo tempo, também nos fez pensar sobre como as tecnologias digitais podem oportunizar acesso a espaços antes inimagináveis. O mundo digital, tão distante e tão próximo, se tornou ferramenta de grande potencialidade para promover aprendizagem e conhecimento.

Nesse cenário em que diversas plataformas digitais surgem com o intuito de (re)pensarmos nossa forma de ensinar e aprender, de conectar pessoas tão distantes espacialmente, a EaD chega para transformar a vida de muitas pessoas, as quais passam a ver o mundo com outros olhos. Várias portas e janelas se abrem, principalmente a do conhecimento.

Quando se trata do ensino de inglês para crianças, um campo de estudos que tem se tornado cada vez mais inclusivo e acessível a todos, ainda carece de espaços nos currículos de formação

docente, seja inicial e/ou continuada, para se debater e aprender sobre ensinar uma língua adicional. Longe de pensarmos em oportunizar a aprendizagem de um idioma para fins mercadológicos e de uma língua de elite, as reflexões que este livro traz, oriundas de pesquisas realizadas por professores e pesquisadores que participaram de uma pós-graduação na modalidade EaD, envolve temáticas que problematizam tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem da língua inglesa para e com crianças.

A obra é convidativa a pensar em e sobre uma educação linguística crítica que inclua práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento cognitivo das crianças ao aprenderem uma língua adicional que oportunize várias formas de ver, sentir, ouvir e se expressar em um mundo globalizado, multicultural e multiletrado.

Por mais espaços de formação sem barreiras geográficas, por mais reflexões e pesquisas que promovam uma educação mais crítica, plural, emancipatória e transformadora.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...]. (Freire, 1997, p. 32).

Desejo uma proveitosa leitura!

Josimayre Novelli
Professora Associada do Departamento de Letras
Modernas da Universidade Estadual de Maringá.

APRESENTAÇÃO

PASSOS DADOS EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO CRÍTICA DE EDUCADORES DE LÍNGUA INGLESA *PARA E COM* CRIANÇAS

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Há lugar para reinos no domínio do saber?
(Celani, 1998, p. 142)

Ao longo dos anos, a formação de professores de inglês no Brasil vem, indiscutivelmente, destacando-se e assumindo cada vez mais posturas, cujo objetivo é acolher diferentes demandas (Fernandes; Gattolin, 2021). Partindo de uma perspectiva inter, trans e multidisciplinar (Moita Lopes, 2006, 2013), esta busca, cada vez mais, descompartmentaliza e valoriza os saberes que emanam das práticas (Tonelli; Egido; Magiolo, 2024), e percebe-se que a formação docente, no nosso caso, o ensino da língua inglesa nos anos iniciais, tem se ocupado, dentre outros aspectos, em articular as vivências de todas as pessoas que atuam nas atividades relacionadas ao ensino.

Em consonância com Gallardo e Oliveira (2018), a formação de professores de inglês em nosso país, foco da coletânea, tem se mostrado uma atividade desafiadora. Os contextos educacionais nos quais passamos a atuar e os espaços que ocupamos nos impulsionaram a considerar questões de diversidade, equidade e inclusão. Por diversidade refiro-me, também, à valorização de conhecimentos que são ou podem ser construídos nas mais variadas interações humanas as quais não devem ser deixados à margem.

No exterior, em ‘Mistakes we have made: implications for social justice educators’ (Evens-Santiago, 2020), por exemplo, o autor discute temáticas as quais, muito provavelmente, há poucos anos não seriam foco de atenção na formação de professores. Questões envolvendo educação multicultural, implementação e construção de currículo sob as lentes da justiça social e da educação crítica em contextos migratórios são alguns dos assuntos explorados.

Nesta mesma vertente, em solo brasileiro, não recentemente, encontramos estudos que se voltam à educação de professores de

línguas frente aos novos contornos da contemporaneidade, conforme belissimamente discutido por Viviane Silvestre (2014), que por sua vez, retoma Clarissa Jordão (2013, p. 358) para quem:

Ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo; o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões “socialmente responsáveis” e ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a conseqüente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura em nós.

Sturm (2008) apresentou há quase 15 anos questionamentos provocadores sobre a formação de professores de línguas estrangeiras nos cursos de letras. Naquele momento, a autora já questionava o papel da universidade em especial com docentes os quais, na visão da pesquisadora, estão “muitas vezes, desassistidos de programas de educação continuada e de uma política consistente de qualificação em geral” (Sturm, 2008, p. 340).

No âmbito da formação docente voltada à internacionalização, Jorge (2016, p. 121), por exemplo, pauta-se na perspectiva dos letramentos críticos para discutir as relações entre aquela e “as conseqüências da mobilidade internacional de estudantes de graduação”. Vejo, nas palavras da autora, que os desdobramentos de uma sociedade em constante mudança tem gerado no âmbito da linguística aplicada e, especialmente, na formação de professores de inglês, motivos para repensar os modos como o ofício docente tem sido concebido. Um exemplo é o trabalho de Paula Ávila (2019) que discute os possíveis impactos da inserção da língua inglesa nos anos iniciais na internacionalização do ensino superior.

A pesquisa de Ávila (2019) situa-se em um tema que, inegavelmente, está dentre os diversos campos que demandam outras posturas e ‘novos’ saberes, que é o ensino de inglês nos primeiros anos da educação básica e um de seus desdobramentos: a formação docente para atuar também nesta etapa da escolarização. Tal temática vem sendo foco de pesquisas brasileiras (Tonelli; Pádua; Oliveira, 2017; Seccato; Tonelli; Selbach, 2022) que

indagam, dentre outros aspectos, qual curso de graduação deveria incumbir-se de prover as bases para ensinar a língua (Santos, 2009) não apenas para crianças, mas em especial, *com* elas (Malta, 2019).

Neste cenário, em 2008, antevendo os possíveis espaços de atuação do profissional de letras inglês (Tonelli; Ferreira; Belo-Cordeiro, 2017), o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) acolheu uma proposta feita por mim para um curso *latu sensu* presencial. Entretanto, por diversas razões, este nunca chegou a ser ofertado em seu formato original, apesar da demanda crescente por formação nesta área do conhecimento.

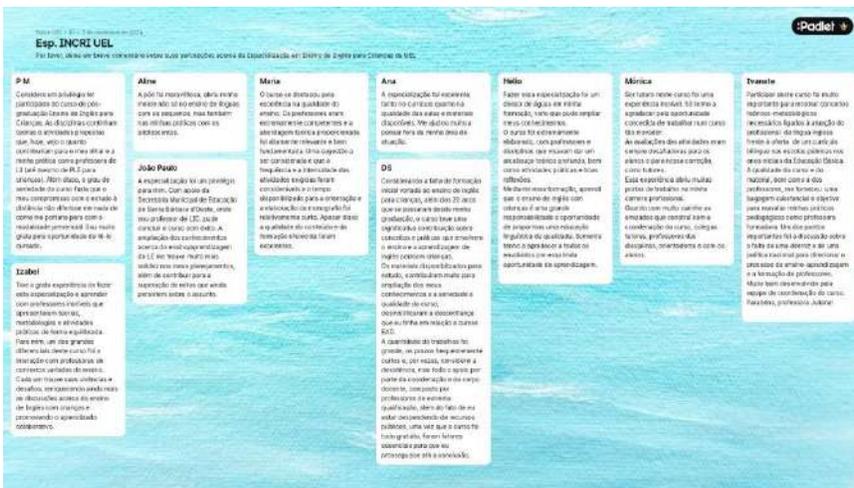
Naquela ocasião, a motivação para propor o referido curso veio de minha atuação como professora de inglês na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental por perceber a carência de preparação profissional para exercer aquela profissão. A necessidade de legitimar a atuação docente era percebida não apenas na minha própria prática, mas também por colegas que atuavam nos mesmos contextos educacionais.

Em 2017, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de edital de fomento da CAPESDED¹/UAB, o curso foi adaptado para ser ofertado gratuitamente na modalidade a distância o que possibilitou amplo acesso à formação docente para quem atua ou gostaria de atuar no ensino da língua inglesa nos anos iniciais.

Na primeira turma, concluída em 2019, 119 pessoas receberam o título de especialistas e, na segunda oferta, 52 docentes concluíram o curso em 2023. Em ambas as ofertas, pessoas de todas as regiões do Brasil realizaram o curso e compartilharam suas contribuições para o seu desenvolvimento profissional. Para ilustrar, apresento uma imagem com alguns depoimentos dos cursistas sobre o curso:

Figura 1 - Comentários de alguns cursistas sobre a especialização

¹ Diretoria de Educação a Distância.



Fonte: Acervo da autora.

Na Figura 1, algumas pessoas deixaram comentários sobre o curso e registraram, de modo geral, o quanto a especialização contribuiu para o desenvolvimento profissional mencionando, inclusive, o fato de a ausência de formação inicial refletir em suas práticas e em que medida o curso contribuiu.

Com duração de 24 meses e organizado em quatro módulos que exploram assuntos centrais para a atuação docente no ensino de inglês na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Santos, 2009; Santos; Tonelli, 2021; Santos, 2022; Tutida, 2016, por exemplo), tais como ludicidade no ensino de línguas e literatura infantil, teorias de ensino e de aprendizagem, abordagens metodológicas para o ensino de inglês e o desenvolvimento infantil, o curso de especialização foi idealizado para que profissionais da área possam aprimorar seus conhecimentos acerca da temática bem como promover um espaço onde as praxiologias podem ser ressignificadas.

Assumindo praxiologias a partir dos estudos de Bourdieu (1994) e Freire (2019), a ênfase está nos conhecimentos não mais dicotomizados advindos das próprias práticas, mas como forma de teorizar ações as quais já são realizadas, em especial nas escolas públicas que optaram por incluir o inglês nos anos iniciais. Desse

modo, pode-se dizer que a formação docente para atuar no ensino da língua nas primeiras etapas da educação básica – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - é, por natureza, praxiológica, dada a singularidade de tal profissão, como amplamente discutido por Santos (2009), Brossi (2022), Costa (2022), Tonelli (2023) e Toneli (2024).

No bojo de tal acepção, os saberes necessários para o profissional/ a pessoa que ocupa espaços educacionais singulares como é o caso em tela (Tutida, 2016) são inexoravelmente construídos a partir dos desconfortos que motivam a romper com os binarismos teoria x prática. Posto isso, os saberes locais experienciados, sentidos, indagados e perpassados por reflexões que conduzem à análise do agir humano são inevitavelmente marcados pelas teorias que informam as ações e as reflexões geradas a partir das atividades próprias às crianças e às suas perspectivas marcadas pelas linguagens (Toneli, 2024).

Desse modo, as praxiologias (Freire, 2019) de quem faz educação linguística em língua inglesa – ou em qualquer outra língua - *com* crianças são expressas nos conhecimentos realizados nas práticas de sala de aula imbuídas das vozes de quem ocupa, ou deveria ocupar, o centro dos processos: as próprias crianças.

Ainda segundo uma visão freiriana, a prática docente exige do educador “testemunhos permanentes” (Freire, 2013, p. 229). Para Freire (2013, p. 230),

[...] o grande caminho da educação está muito mais no discurso do corpo do 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.

O pensamento de Paulo Freire fica evidente nas pesquisas realizadas no âmbito da especialização em ensino de inglês para

crianças, incluindo aquelas que compõem este volume. Os artigos demonstram docentes que realizam práticas educativas por meio da *língua inglesa com crianças pequenas e revelam ações* que extrapolam discursos, como poderá ser constatado na leitura deste volume.

Por sua vez, a epígrafe que abre esta apresentação foi escolhida pelo fato de me instigar a ponderar os ‘reinos’ que, muitas vezes, insistem em se estabelecer no campo dos saberes. Por se tratar de um tema que, embora urgente e amplamente discutido, ainda esbarra em justificativas para não ser considerado ‘oficial’ em nosso país, as pesquisas desenvolvidas pelos autores e pelas autoras dos capítulos que compõem essa coleção parecem ratificar que não cabem divisas entre os conhecimentos construídos nas salas de aulas e aqueles que, supostamente, teriam um *status* científico.

O presente volume reúne, portanto, recortes de nove monografias desenvolvidas por professores e professoras, sob a supervisão de seus orientadores e suas orientadoras na segunda turma do curso de Especialização em Ensino de Inglês para Crianças, na modalidade Educação a Distância (EaD)² da UEL.

O convite foi feito aos docentes que orientaram as pesquisas o qual, por sua vez, foi estendido aos autores e às autoras dos capítulos aqui apresentados. Conforme os leitores e as leitoras poderão conferir, um dos aspectos que une as pesquisas apresentadas neste volume, além da temática ensino de inglês para crianças, é o fato de que a maioria das investigações enfoca tal atividade em diversos municípios brasileiros, ratificando a crescente inserção da língua nos anos iniciais em contextos públicos de ensino (Ávila, 2019), apesar de sua não obrigatoriedade (Ávila; Tonelli, 2020; Gimenez, 2013).

² Tendo em vista questões éticas de autoria e coautoria, os capítulos que compõem a presente coleção foram coconstruídos pelos autores e pelas autoras a partir das reflexões durante e após o processo de orientação.

O primeiro deles, intitulado ‘Concepções de língua inglesa e educação linguística crítica *com* crianças: um olhar docente’, de autoria de Samanta Antunes Kasper e Alex Alves Egidio, é um recorte da monografia intitulada ‘Educação linguística crítica no ensino-aprendizagem de inglês para crianças: o que dizem as professoras?’ a qual teve como objetivo conhecer as concepções tanto de língua inglesa de professoras que ministram aulas desse idioma para crianças em uma escola pública municipal de Bataguassu, no estado de Mato Grosso do Sul, quanto de educação linguística crítica, para identificar se elas utilizam tal perspectiva em suas aulas. O autor e a autora, seguindo proposições contemporâneas, enfocam a educação linguística crítica *com* crianças e analisaram respostas dadas a um questionário e a uma entrevista com duas professoras participantes.

Este é um dos capítulos que mostra como a língua inglesa vem, cada vez mais, ganhando espaço em contextos escolares públicos, apesar de sua não obrigatoriedade nos anos iniciais, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). O artigo ratifica o lugar das praxiologias na construção da profissão ‘professor/a de inglês para crianças’ em uma perspectiva contemporânea e descentralizadora à medida em que a autora e o autor trazem as vozes das professoras que atuam naquele contexto específico. Este movimento tem sido cada vez mais presente nas pesquisas brasileiras que enfocam o ensino de línguas nos anos iniciais o que, do meu ponto de vista, representa um marco importante não apenas na natureza dos estudos, mas em especial, na valorização do referido contexto (Brossi, 2022; Costa, 2022; Toneli, 2024), apesar de seu não reconhecimento oficializado nas políticas linguísticas e educacionais.

Igualmente em perspectiva crítica, o capítulo seguinte, escrito por Camila Damian Mizerkowski Crestani e Aline de Abreu Curunzi, sob o título ‘O texto literário como ferramenta para o letramento crítico em aulas de língua inglesa para crianças’, teve como objetivo trazer reflexões sobre as possíveis razões para o uso de outros gêneros em detrimento do literário, principalmente no

ambiente escolar. As autoras sugerem duas sequências didáticas a partir de textos literários para promover o letramento crítico das crianças e identificar se a literatura realmente permite, além do aprendizado da língua, a fruição estética e o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do estudante.

Os dois primeiros artigos que integram a coletânea mostram que, apesar de não contarmos com políticas linguísticas e educacionais que garantam expressamente os direitos das crianças que frequentam as escolas públicas brasileiras de aprender uma língua adicional, este vem sendo realizado por uma comunidade de prática (Lave; Wenger, 1991) que se organiza e se fortalece para que a educação linguística em línguas nas infâncias seja garantida e visibilizada em nosso país (Lima; Neto, 2021).

O terceiro capítulo, 'Potencialidades de um plano de aula gamificado no ensino de inglês com crianças', de Ana Carolina Guerreiro Piacentin e Isadora Teixeira Moraes enfoca a gamificação nas práticas educativas.

Nele, as autoras analisam um plano de aula de inglês com crianças de modo a de orientar professores e professoras para que estimulem e fortaleçam a aprendizagem por meio da gamificação (Kapp, 2012; Lacerda, 2020). Elas concluem que o plano proposto apresenta potencial de aprendizagem, engajamento/motivação, diálogo/interação, criticidade e de resolução de problemas e, para além disso, pode ser utilizado como uma nova forma de avaliação e para modificar o espaço físico da sala de aula.

O texto revela, do meu ponto de vista, forte relação com os postulados freirianos no que se refere a diminuir a distância entre o que se diz e o que se fala. Obviamente, o leitor pode questionar se o plano de aula analisado por Ana Carolina e por Isadora foi executado em sala de aula ou ficou restrito ao planejamento. Ainda que isso tenha acontecido, considerando a escassez de formação docente para atuar no contexto foco da coletânea e questionamentos acerca da eficácia do ensino de línguas como línguas adicionais nos anos iniciais, o próprio plano analisado revela esforços para que tal 'ensino' não mais fique reduzido à

língua, mas que possibilite uma educação linguística crítica que vai muito além do que tradicionalmente foi realizado.

Átila Rogério Muniz e Estogildo Gledson Batista, no capítulo '*To use or not to use* somente a língua inglesa em sala de aula do ensino fundamental 1', tendo como contexto o Centro de Educação Municipal Padre Avelar, na rede municipal de ensino de Mariana-MG, registram uma experiência com o uso – quase – exclusivo do inglês na sala de aula.

Os autores apresentam um relato de experiência sobre a quantidade de *input* oferecida aos estudantes daquela escola e defendem que, sempre que for possível, o professor fale em inglês com seus alunos. Todavia, ponderam que, com isso, não é preciso descartar a língua portuguesa uma vez que esta é também uma ferramenta importante para construir significados nas aulas.

Observa-se que, nesta linha de argumentação, o referido capítulo nos leva a refletir sobre a importância da formação docente uma vez que corre-se o risco de perpetuar o balanço desproporcional do pêndulo: ora English only, ora escassez de oportunidades de interação por meio da língua inglesa prevalecendo a língua portuguesa. Embora estudos que tratam das pedagogias translingües (Canagarajah, 2018) sejam bons exemplos para auxiliar a identificar, reconhecer e incentivar as múltiplas linguagens que circulam nos ambientes marcadamente dinâmicos, bem como considerar a importância das línguas para além das nomeadas, as práticas de sala de aula nas realidades brasileiras carecem de mais estudos e exemplos de como fazer acontecer.

Ariane de Sousa Costa Bagatini e Rayane Isadora Lenharo são as autoras do capítulo '*O uso da literatura infantil nas aulas de língua inglesa do município de Marília – SP*'. Bagatini e Lenharo analisam a Proposta Curricular de Língua Inglesa: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Marília – SP com vistas a investigar o lugar da literatura infantil no ensino da língua inglesa no referido documento. Assim, Ariane e Rayane exploram ideias que podem auxiliar professores

na seleção e na utilização de histórias infantis em suas aulas bem como as contribuições dessa utilização na prática.

O referido capítulo, assim como o de Camila e Aline, ecoa pesquisas brasileiras anteriormente desenvolvidas as quais defendem a importância da literatura no ensino de inglês para o público infantil (Magiolo 2021; Reis, 2018; Selbach, 2014; Tonelli, 2005, para exemplificar algumas).

Do mesmo modo, o sexto capítulo que compõe a coletânea, 'A elaboração de material didático para a educação linguística em inglês *com* crianças em contexto público: uma possibilidade de postura translíngue', de autoria de Mirela Franco e Juliana Tonelli tem como contexto os anos iniciais de uma escola municipal pública.

No artigo, Mirela e eu fazemos coro com outros pesquisadores e problematizamos a rápida expansão do ensino de inglês para crianças nas redes públicas municipais de ensino e o fato de que a ausência de diretrizes e de documentos regulamentadores dificulta, de certo modo, o trabalho docente trazendo, por vezes, implicações para a qualidade do ensino de inglês nos anos iniciais. Nele, apresentamos também possibilidades de atividades na elaboração de um material didático para o ensino de inglês a partir de uma pedagogia translíngue e da noção de língua e linguagem como repertórios (Busch, 2012, 2015).

Argumentamos que, do nosso modo de ver, as práticas translíngues são próprias às crianças, uma vez que, em sua essência, elas lançam mão dos mais variados modos de se expressar quando estão agindo socialmente, em especial, por meio do brincar. Nesta linha de pensamento e, considerando os desafios vivenciados nos contextos públicos de ensino, nos quais quando há livros didáticos disponíveis, estes não correspondem às realidades e às demandas locais, a pesquisa enfoca possibilidades de elaborar atividades que contemplem as pedagogias translíngues (Canagarajah, 2018), em uma visão heteroglóssica de língua.

Tal perspectiva alinha-se à Otheguy, García e Reid (2015) para quem a translinguagem é o uso do repertório linguístico completo de um falante sem os limites políticos e sociais de línguas nomeadas.

Desta feita, por meio dos exemplos de atividades trazidos, objetivamos cooperar com professores e professoras que sentem a necessidade de adaptar os livros didáticos e/ou elaborar as suas próprias atividades em uma perspectiva que extrapole o ensino de uma língua nomeada permitindo que as crianças transitem nas linguagens.

Jaqueline Toneli e Helena Kieling corroboram o uso de textos literários para o ensino e aprendizagem de línguas com crianças e, no capítulo 'A literatura nas aulas de inglês com crianças da educação infantil da rede pública: uma possibilidade de integração afetiva entre famílias e sala de aula', as autoras, amparadas nas funções da literatura, nos conceitos de multimodalidade e de multiletramentos, nos efeitos da literatura no ensino de inglês na educação infantil de uma rede pública em perspectiva crítica e no princípio de abertura e sensibilização às línguas, correlacionam tais aportes teóricos aos Campos de Experiências em seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) (Brasil, 2018).

Elas sugerem práticas literárias para aulas de inglês com estudantes da educação infantil de uma rede pública por meio de uma unidade didática como a possibilidade de estreitar laços afetivos entre a professora, os alunos e a família proporcionando, assim, um ambiente de entrosamento, socialização, acolhimento, pertencimento e de corresponsabilidade favorável ao desenvolvimento integral das crianças. Ademais, com tal proposta, as autoras advogam um agir docente pautado não apenas no 'ensino' (Tonelli, 2023) da língua enquanto estrutura, mas em uma educação linguística crítica que gere encantamento, respeito às diversidades, às diferentes maneiras de ser e de estar no mundo e às especificidades dos alunos dessa faixa etária.

O oitavo capítulo, 'Revisitando os desafios da abordagem com gêneros textuais orais: refletindo o ensino de línguas adicionais com crianças', de autoria de Leiliane Barros Cardoso Almeida e Mariana Furio da Costa, apresenta uma discussão relevante sobre possíveis modos de explorar a produção oral nas aulas com

crianças. Leiliane e Mariana colocam em pauta a relevância do ensino de línguas por meio de gêneros textuais orais, uma vez que estes podem aproximar os educandos de práticas sociais significativas para a faixa etária em questão.

Em alinhamento com outros artigos aqui reunidos, a investigação foi realizada em Apucarana, no Paraná, onde as aulas de inglês e de espanhol fazem parte da grade curricular já nos anos iniciais do ensino fundamental do ensino municipal público. Após aplicarem um questionário *online* junto a docentes de ambas as línguas que atuam naquela cidade, as autoras concluem que, embora com formação em cursos de licenciatura em pedagogia e/ou inglês e/ou espanhol, o corpo docente afirmou ter dificuldade em explorar a produção oral com as crianças.

Tal consideração ratifica estudos anteriores que discutem a necessidade de adequações nos cursos de letras inglês para que este possa formar professores e professoras para atuar também nos anos iniciais da educação básica (Padre, 2019; Galvão, 2022; Tonelli; Cristovão, 2010, para exemplificar).

Por fim, o nono e último capítulo nos convoca a pensar maneiras de incorporar a lei 10.369/03 a qual torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, o que inclui as aulas de língua inglesa.

Juliana Bontorin e Eliane Queiroz pautam-se, além da própria lei, na BNCC (Brasil, 2018) para sugerir que a temática seja contemplada por meio da literatura infantil a qual contribui para a formação humana e pode constituir-se em uma ferramenta importante para a educação das relações étnico-raciais sem, contudo, perder de vista seu potencial linguístico para o ensino de línguas adicionais na infância.

Desta feita, é possível afirmar que os temas explorados não somente neste livro, mas também nas investigações desenvolvidas no curso de especialização na modalidade EaD refletem práticas consolidadas em sala de aula e retroalimentam os trabalhos desenvolvidos nas escolas os quais vêm sendo pautados nas proposições de políticas linguísticas. Este é, a meu ver, a maior

contribuição de um curso *lato sensu* direcionado a professores: possibilitar que questões didático-pedagógicas sejam ressignificadas, aprimoradas e consolidadas para que ‘reinos’ do conhecimento sejam questionados e, se for o caso, depostos para que a coroa do reconhecimento adorne as frentes daqueles que dia a dia cooperam para uma educação linguística em línguas *com* e *para* crianças.

Finalizando o capítulo que introduz a obra, desejo que a leitura continue desafiando os leitores e as leitoras em cujas mãos este ebook chegar, assim como os autores e as autoras dos capítulos que compõem a coletânea a ocupar seu lugar no mundo e a ousar a avançar rumo a outras possibilidades de ensinar inglês nos anos iniciais de escolarização. Ou, como temos entendido, a fazer educação linguística *com* crianças e *para* elas.

Londrina, novembro de 2024.

Referências

AVILA, P. A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior**: um estudo de caso em um município do Paraná. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

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

repositorio.uel.br/items/2ddd41e4-f920-42a0-a1f5-e2a383b79f24.

Acesso em: 8 maio 2024.

BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *spracherleben* - the lived experience of language. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 38, n. 3, p. 340–358, June 2015.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/270815028_The_Linguistic_Repertoire_and_Revisited Acesso em: 26 abr. 2024.

CANAGARAJAH, S. Translingual practices as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018.

COSTA, M. F. **Feminismos e a formação de professoras de inglês com crianças**: uma aposta epistemológica sobre o currículo emergente. 2022. 228f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. Edição do Kindle.

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

FERNANDES, A. C.; GATTOLIN, S. R. B. Learning to unlearn, and then relearn: thinking about teacher education within the COVID-19 pandemic crisis. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 521-546, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/PZnXf4cFWTH8LrgpFP5WVdy/>.

Acesso em: 8 maio 2024.

GALVÃO, A. S. M. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros**: diálogos possíveis e desejáveis. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

GALLARDO, B. C.; OLIVEIRA, W. C. D. Considerações sobre a formação do professor de inglês em um mundo globalizado. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 300-319, out./dez. 2018.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. *In*: CALVO, L. C. S. *et al.* (org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil** : uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 349-369.

JORGE, M. L. S. Línguas estrangeiras em evidência: formação de professores, justiça social e letramentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 121-136.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. São Francisco: Pfeiffer, 2012. 336 p.

LACERDA, L. M. T. **Uma experiência gamificada em aulas de inglês na escola pública**: repercussões e reconstruções. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MAGIOLO, G. M. **Sequência didática do gênero história infantil**: educação linguística na infância e sensibilização às diferenças. 2021. 245 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicada. *In*. MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, New York, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PADRE, B. T. **A formação pré e em serviço do professor de inglês no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

REIS, R. F. **Seqüência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. 2018. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 198 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 28, n. 52, set./dez. 2021.

SANTOS, J. C. **Ensino de língua inglesa com crianças: saberes docentes e práticas pedagógicas em tempos pandêmicos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) -Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SECCATO, M. G.; TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H. V. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, Cubatão, v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022.

SELBACH, H. V. **Do ideal ao possível: the crazy car story – um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

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.

STURM, L. A. pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. *In.*: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 339-350.

TONELLI, J. F. B. **O ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública: princípios e descritores para a elaboração dos currículos locais na perspectiva da educação linguística**. 2024. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças, 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/10314>. Acesso em: 15 jan. 2023.

TONELLI, J. R. A. **Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas**. Campinas. 2023. p. 58-73.

TONELLI, J. R. A., CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 15 jan. 2023.

TONELLI, J. R. A.; ÁVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, Curitiba, v. 15, p. 243-266, 2020.

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**, Inhumas, v. 9, n. 1, p. 124-141 maio, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666>. Acesso em: 2 nov. 2024.

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. 320 p.

TONELLI, J. R. A.; EGIDO, A.; MAGIOLO, G. M. Currículos que emanam das práticas: reflexões sobre educação linguística em inglês com crianças no Brasil. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, London, v. 1, n. 3, p. 318–340. 2014

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016, 314 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA INGLESA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA COM CRIANÇAS: UM OLHAR DOCENTE

Samanta Antunes Kasper
Alex Alves Egido



1

Introdução

Nas últimas duas décadas, temos observado o aumento das discussões sobre o ensino e aprendizagem de línguas adicionais *para* crianças e, especificamente, sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças (LIC) (Rocha, 2009; Tonelli; Cordeiro, 2014; Tonelli; Aquino, 2017; Malta, 2019; Magiolo; Tonelli, 2020; Kawachi-Furlan; Malta, 2020). Entre os principais desafios apontados pelas pesquisas da área, encontram-se: a ausência de diretrizes curriculares, a aprendizagem condicionada ao mercado de trabalho essencialmente capitalista e neoliberal (Egido; Tonelli; De Costa, 2023; Egido; Brossi; Tonelli, 2023), a lacuna na formação docente e o ensino instrumentalizado.

Um estudo realizado pelo *British Council*, em 2015, evidenciou as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira. Conforme dados da pesquisa, não há consenso entre os docentes sobre a função do inglês na vida dos/as alunos/as. Um total de 28% dos/as professores/as mencionaram o fato de “torná-lo [aluno] um cidadão do mundo”, 27% destacaram a necessidade de “instrumentalizá-lo [aluno] com uma língua muito usada no mercado de trabalho”, enquanto outros/as ressaltaram a importância do inglês como um meio de ampliar a cultura geral dos/as estudantes (20%), melhorar o currículo (8%) e auxiliar no desempenho escolar, bem como conseguir boas notas no ENEM (5%) (British Council, 2015).

Os resultados do estudo alertam sobre a necessidade de um ensino de inglês que não atenda apenas objetivos mercadológicos e que não esteja condicionado apenas a questões impostas pela

globalização¹, mas, sim, que promova também uma formação humanista. Além disso, nota-se discordância entre os/as professores/as que participaram da investigação no que tange à função do ensino de inglês, elemento esse que traz impactos para a prática docente.

No que tange à lacuna na formação de professores/as, Mattos (2014, p. 143) relata que os “formadores de professores de línguas no Brasil, e talvez em outras partes do mundo, [ainda] não foram capazes de fornecer modelos críticos para o ensino de línguas”. A autora defende a criação de espaços em que os/as docentes experienciem e aprendam sobre a educação linguística crítica, o que poderá contribuir para que esses/as profissionais assumam atitudes mais críticas também no seu contexto de atuação. Além disso, os/as professores/as, bem como os/as envolvidos/as com ensino e aprendizagem de línguas, precisam compreender que estão comprometidos/as “com um processo educacional e não apenas com uma prática utilitária e tecnicista de passar um conhecimento pasteurizado e de uso instantâneo” (Siqueira, 2018, p. 203).

Em relação ao ensino instrumentalizado, entendemos que ele está respaldado em uma visão operacional, tanto de educação quanto de sociedade (Pennycook, 2006). Nessa perspectiva, os/as docentes têm como principal objetivo a transmissão dos conhecimentos linguísticos e culturais aos/as estudantes, desconsiderando aspectos sociais e políticos.

Entretanto, devido às transformações no uso da língua inglesa e da atual conjuntura mundial, outras perspectivas e abordagens ganharam espaço no cenário de ensino de línguas para crianças, como o ensino e aprendizagem de uma língua adicional a partir de uma educação linguística crítica (Rajagopalan, 2003; Mattos, 2014; Monte Mór, 2018; Malta, 2019; Rocha, 2009; 2018).

A educação linguística crítica propõe que a educação não se restrinja ao ensino de vocabulário e estrutura da língua, mas

¹ Sobre discussões desta natureza, sugerimos a leitura de Egido, Tonelli e De Costa (2023) e Egido, Brossi e Tonelli (2023).

possibilite a ativação e ampliação das formas de ver o mundo, proporcionando aos/às estudantes a oportunidade de refletir sobre as diversas culturas, a partir de diálogos e comparações com diferentes visões de mundo. A sala de aula é, portanto,

o lugar propício para oportunizar vivências de aprendizagem formativas, significativas, conscientizadoras e sensíveis à realidade local/global, que não naturalizem o exercício de poder, preconceitos, desigualdade, exclusão, discriminação, ideologias, intrínsecas às práticas de linguagem, tanto planejadas quanto não planejadas [...] (Dourado, 2007, p. 170).

Nesse sentido, compreendemos como fundamental que os/as docentes levem seus/suas estudantes a transgredirem seus conhecimentos (Pennycook, 2006) e a usarem a língua com outros propósitos, tendo em vista objetivos emancipatórios e transformadores. Na mesma direção, Rajagopalan (2003, p. 70) afirma que “o verdadeiro propósito do ensino das línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir”, visando, segundo o autor, a transformação dos aprendizes em “cidadãos do mundo”.

De modo complementar, Kawachi-Furlan e Malta (2020) destacam que a partir da aprendizagem de uma língua adicional pautada no ensino crítico, a criança poderá questionar verdades impostas pela sociedade, problematizar conceitos, possibilitando rupturas e transformações. Ainda, as autoras mencionam que, quando se trata do inglês, a necessidade da educação linguística crítica fica ainda mais explícita devido às concepções hegemônicas que estão associadas ao ensino e aprendizagem desse idioma desde os anos iniciais da infância, que relacionam principalmente o seu aprendizado ao sucesso no mercado de trabalho.

Além disso, o papel da criança em uma visão crítica de ensino não deve ser limitado. Entendemos ser necessário que a criança seja vista na sua integralidade e que a sua realidade, história e identidade, bem como as suas dimensões física, social, linguística e emocional sejam valorizadas. Nas palavras de Malta (2019), o ensino de LIC deve contribuir para a construção de sua identidade,

ampliando a sua compreensão e percepção do mundo, a nível filosófico e social, sendo esses aspectos mais significativos do que fatores mercadológicos.

Destacamos que a educação linguística crítica não se enquadra como uma metodologia para o ensino de línguas, mas como uma perspectiva de ensino ou um ponto de vista, um modo de ver e compreender o mundo (Janks, 2013; Mattos, 2014); que, embora extrapole a sala de aula, pode orientá-la. Essa tendência no ensino de línguas começou a ganhar destaque no Brasil com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, sendo esse um marco para as perspectivas críticas no ensino de línguas adicionais no país. Contudo, outras pesquisas com um viés de ensino crítico já haviam sido desenvolvidas no cenário brasileiro anteriormente à publicação das OCEM (Mattos, 2014).

Sabemos que o ensino instrumentalizado, com base somente no ensino de vocabulário e estrutura da língua ainda se constitui como parte da realidade educacional brasileira e continua sendo adotado por muitos/as docentes que ensinam a LIC (Kawachi-Furlan; Malta, 2020). No entanto, existem também professores/as que se pautam e utilizam-se de outras perspectivas e metodologias. Portanto, julgamos necessário conhecer as concepções das professoras que ministram aulas de inglês para crianças em uma escola pública municipal de Bataguassu, no estado de Mato Grosso do Sul, acerca da língua inglesa, bem como da educação linguística crítica, buscando identificar se elas utilizam tal perspectiva em suas aulas.

Metodologia

A pesquisa qualitativa se insere como arcabouço teórico-metodológico da presente investigação na medida em que tece uma análise situada, aprofundada e subjetiva das professoras. Minayo (2007, p. 21) explica que a pesquisa qualitativa trabalha com um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das

relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa de campo foi desenvolvida no município de Bataguassu, que está localizado ao leste do estado de Mato Grosso do Sul. Essa etapa da pesquisa teve início no dia 23 de março de 2023 com a apresentação da pesquisa para a diretora de uma escola municipal da cidade². A diretora disponibilizou informações referentes às docentes que ministravam inglês na escola. Tendo em vista o prazo para o desenvolvimento da pesquisa, bem como o seu limite no que tange à extensão, optamos por entrevistar duas professoras somente.

Posteriormente, entramos em contato com as professoras individualmente via telefone a fim de realizarmos o convite para participarem da pesquisa. Após o aceite, agendamos as entrevistas. A primeira ocorreu no dia 28 de março, às 14:00 horas, e a segunda no dia 31 de março, às 10:00 horas.

Em um primeiro momento foi feita uma apresentação a cada docente acerca da pesquisa, bem como uma breve contextualização sobre a educação linguística crítica, considerando a possibilidade de as participantes não estarem familiarizadas com o conceito. Após as docentes assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregamos o questionário e, em seguida, realizamos a entrevista.

O questionário, composto de quinze questões e dividido em três partes, abordou aspectos referentes às informações pessoais, ao nível de formação das professoras-participantes e à atuação profissional delas. A entrevista, por sua vez, composta por nove perguntas semiestruturadas³, buscou delinear as concepções das

² A rede municipal de ensino é composta por três escolas, estando uma delas localizada na cidade, outra no Distrito de Nova Porto XV e a terceira no campo. Cabe destacar que algumas escolas estaduais do município disponibilizam seus espaços para receber os estudantes do ensino fundamental I.

³ A entrevista foi composta pelas seguintes perguntas: 1- Quando você pensa em “língua inglesa”, qual é a primeira coisa que lhe vem à mente?; 2- Quais metodologias, abordagens e/ou perspectivas você adota em suas aulas?; 3- Quais

professoras acerca da língua inglesa e das perspectivas de ensino e aprendizagem de LIC. Cabe destacar que as entrevistas foram gravadas em áudio com a autorização prévia das professoras-participantes e transcritas, conforme as normas do protocolo de Norma Urbana Linguística Culta.

Dentro da perspectiva de pesquisa em Educação, a entrevista é considerada um dos instrumentos básicos para a geração de dados (Ludke; André, 1986). Ela é caracterizada como um encontro profissional entre duas pessoas e tem como principal objetivo a obtenção de informações dos/as entrevistados/as sobre determinado assunto ou problema (Marconi; Lakatos, 1999).

A fim de assegurar o anonimato das professoras-participantes, utilizaremos codinomes ao nos referirmos a elas, que serão identificadas, respectivamente como Renata e Márcia.

A professora Renata é do gênero feminino, possui 45 anos e tem duas filhas. No que tange à formação, a docente é graduada em Letras com habilitação em espanhol e inglês, e é graduada em Pedagogia, tendo concluído ambos os cursos em 2010 e 2020, respectivamente. Além disso, possui duas Pós-Graduações lato-sensu concluídas, uma na área de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas e outra na área de Educação Especial. Possui ainda uma Pós-

dos aspectos a seguir você costuma enfatizar mais em suas aulas: vocabulário, gramática, cultural, social e/ou político? Por qual motivo você costuma priorizar esses aspectos?; 4- Você acredita que as instituições de ensino e seus professores precisam compreender o mundo em que vivemos, o momento social, político e econômico para conduzir o ensino da língua inglesa? Por qual motivo?; 5- Qual você acredita ser finalidade do ensino da língua inglesa para crianças?; 6- Na sua visão, de que forma o inglês pode auxiliar os estudantes a transformarem-se em cidadãos do mundo?; 7- Você costuma realizar atividades que criem e desenvolvam sentimentos, valores, condutas, posturas e identidades de seus aprendizes? Se sim, cite alguns exemplos de atividades já realizadas.; 8- Você acredita que o ensino de inglês pode contribuir para a construção de identidade das crianças e para a formação integral? De que forma?; 9- Quais são os principais desafios para que o ensino da língua inglesa seja pautado na perspectiva da educação linguística crítica?

Graduação *stricto-sensu* em andamento⁴, está cursando o Mestrado em Letras, na linha de Análise do Discurso, e sua pesquisa versa sobre o sistema de avaliatividade da língua inglesa no ensino fundamental I. Em relação à atuação profissional, a docente é contratada e ministra aulas de inglês há quatro anos no município. Ingressou na carreira docente em 2010 e na rede municipal de ensino de Bataguassu em 2018. Atualmente, ministra aulas no 2º Ano do ensino fundamental I e possui a carga horária semanal da disciplina de língua inglesa de duas horas-aula por turma.

A professora Márcia é do gênero feminino, possui 32 anos e tem dois filhos. Ela é graduada em Letras com habilitação em inglês, concluída em 2018. Em relação à sua trajetória profissional, sua carreira docente iniciou-se em 2019 e o ingresso na rede municipal de ensino de Bataguassu deu-se em 2022, como professora contratada. Ministra aulas de inglês há três anos e atualmente é responsável pelo 2º, 3º e 4º Ano do ensino fundamental I, possuindo a carga horária de duas horas-aula semanais por turma, totalizando dezesseis horas-aula.

Concluídas as etapas de geração e a organização do material de pesquisa, iniciamos a análise dos dados que se deu a partir da proposta de Bardin (2011) de Análise de Conteúdo, que se configura como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 44). Tal análise é sistematizada por meio da (1) Pré-análise, (2) Exploração do material e (3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Bardin, 2011). A escolha deste método analítico pode ser explicada, conforme Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), pelo desejo de ultrapassar as incertezas resultantes das hipóteses e pressupostos, enriquecer a leitura por meio da compreensão das significações e desvelar as relações estabelecidas além das falas propriamente ditas.

⁴ Conforme dados coletados no ano de 2023.

Resultados e discussões

Considerando que as concepções das docentes acerca de determinada língua adicional, bem como de língua e linguagem, influenciam nas perspectivas e metodologias no ensino e aprendizagem de LIC, apresentaremos, inicialmente, as concepções das professoras-participantes da pesquisa sobre a língua inglesa.

O processo de colonização do Império Britânico e o impacto econômico-cultural dos Estados Unidos da América refletem diretamente nos discursos de alguns/algumas professores/as que associam a língua inglesa de forma exclusiva a esses povos. Tal valor de verdade - embora erroneamente - atribuído à língua inglesa como pertencente a esses dois países permite-nos entender por que a maioria dos/as docentes e discentes visam o ideal de falante nativo/a, como se fossem encontrá-lo/a somente nesses lugares. Esse aspecto foi identificado também na fala da professora Márcia, ao ser questionada sobre a primeira ideia que lhe vinha à mente ao pensar na língua inglesa:

Márcia: Vem estudos [...] me vem os Estados Unidos [...] que eu tenho vontade de ir.

Conforme podemos observar no trecho anterior, a docente vinculou o inglês aos Estados Unidos da América. Por um lado, essa resposta reforça a ideia de que as variantes da língua existentes se resumem àquelas, americana e britânica. Por outro lado, posteriormente, a docente apresentou, em sua fala, a concepção do inglês como língua franca:

Márcia: Olha, (o inglês) é uma das línguas mais faladas do mundo todo, então se você aprende o inglês e ir para outros países vai ter alguém que vai saber falar o inglês.

Apesar da docente não ter utilizado propriamente o termo “língua franca”, a partir do seu discurso, conseguimos identificar elementos relacionados a essa concepção. Um exemplo é o fato de

a língua inglesa ser utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de línguas maternas distintas e não exclusivamente em interações em que interlocutores/as são os/as falantes nativos/as.

A professora Renata, em contrapartida, apresentou um discurso mais amplo, com foco nos/as falantes nativos/as de modo geral. Em suas palavras:

Renata: [...] a primeira coisa que me vem à mente sempre é um nativo falando um monte de coisas que eu não entendo... É isso que eu penso primeira coisa [...] eu não faço separação dos países.

Na fala dessa professora, percebemos que, ao fazer o uso da expressão “nativo”, ela não nos remete somente às variantes americana e britânica, mas, sim, a todos os outros países que possuem o inglês como língua oficial: Canadá, Barbados, Jamaica, Austrália, Nova Zelândia, Papua Nova Guiné, Singapura, Índia, África do Sul, Nigéria, Gana, Sudão, entre outros. Entretanto, apesar da docente indicar em sua fala que não adota uma separação de países, essa classificação passa a existir a partir do momento em que ela se refere a um/a nativo/a falando o idioma. Acreditamos que é preciso romper com a visão cristalizada de que o inglês pertence aos/às falantes nativos/as; ao nosso ver, pertence, na verdade, a todos/as que o utilizam.

Entretanto, em outro momento da entrevista, ao discorrer sobre um assentamento que existe na região, a docente afirmou que os/as estrangeiros/as que lá residem, entre eles/as japoneses e alemães, se comunicam em inglês e não em português, o que também nos remete à concepção de inglês como língua franca. Essa situação reforça como o uso da referida língua é cada vez mais recorrente nas interações entre falantes de línguas maternas distintas em diversas situações comunicativas.

A questão do estudo também foi um aspecto apresentado pelas docentes ao relatarem aquilo lhe vinha à mente ao pensarem no inglês, à qual ilustramos na fala que segue:

Márcia: [...] estudos, que eu preciso estar estudando bastante para estar passando tudo o que eu sei [...] estou desde o ano passado em inglês, sempre pegava o português, para mim o estudo vem em primeiro para depois passar para eles.

Conforme mencionado pela professora, ela considera o estudo contínuo da língua como algo importante. Entretanto, as falas de ambas as docentes também demonstram que elas não se consideram fluentes no idioma, aspecto esse confirmado quando Renata afirmou possuir um nível entre o básico e o intermediário. Talvez isso esteja relacionado com a carga horária reduzida das disciplinas de língua inglesa ofertadas nos cursos de Letras, elemento esse que impacta no desenvolvimento da competência linguística. Além disso, a carga horária elevada e a demanda laboral dificultam a formação continuada dos/as docentes, principalmente entre as mulheres, uma vez que a sua realização exige tempo e dedicação, e muitas professoras possuem uma tripla jornada de trabalho se levarmos em conta o trabalho doméstico, o trabalho desenvolvido na escola e o trabalho extraclasse (Hypolito, 1999).

Sobre essa questão, Cameron (2001) elenca alguns conhecimentos e habilidades dos/as professores/as de LIC que são fundamentais, incluindo possuir um nível de inglês que os/as permita conduzir aulas no idioma. A autora complementa afirmando que os/as professores/as devem ajustar as atividades e explorar as oportunidades de aprendizagem na língua-alvo, o que exige um elevado nível de fluência e um vasto conhecimento do vocabulário.

Santos (2005, p. 52) nos alerta para o fato de que “é totalmente equivocada, e lamentavelmente preconceituosa e prejudicial, portanto, a ideia comum de que ‘não se precisa saber muito inglês para ensinar uma criança pequena porque a criança não sabe nada’”. Sabemos que essa não é a visão das professoras entrevistadas, uma vez que elas ressaltaram a importância dos estudos e demonstraram buscar constantemente aprimoramento e qualificação no idioma.

Outra questão direcionada às docentes diz respeito aos aspectos e habilidades que elas costumam abordar com mais frequência durante as aulas. A professora Renata mencionou que contempla principalmente o vocabulário, com foco na oralidade. Vejamos a passagem dela:

Renata: [...] como eu trabalho só com uma série, eu faço a maioria do meu trabalho oral, escrevo pouco porque eles estão na fase da alfabetização e eles confundem muito com o português [...] então eu tenho *flashcards* que eu costumo levar sempre para mostrar as imagens percebo que sempre temos que trabalhar com recurso visual já que eles não vão escrever muito eles precisam ter o recurso do que eles estão vendo [...] no final eu sempre faço uma escrita, um desenho com a escrita de no máximo cinco palavrinhas.

Além disso, a docente relatou que costuma abordar os aspectos culturais quando ensina o vocabulário. Ao exemplificar, ela mencionou que ao ensinar as cores explica que a cor verde está relacionada ao *Saint Patrick's day*, que é uma data comemorada em homenagem ao santo padroeiro da Irlanda. Ela também destacou que ao abordar a realidade de outros países tenta relacioná-la com o contexto social dos/as estudantes.

A professora Márcia, por sua vez, respondeu que durante suas aulas costuma ensinar principalmente o vocabulário, a gramática e os aspectos sociais. Entretanto, ao discorrer mais sobre o assunto, ficou explícito que o seu foco principal é o vocabulário:

Márcia: Como é um público de uma faixa etária mais baixa eu vejo que eles não conseguem se adaptar se eu colocar um certo conteúdo, por exemplo, se eu trazer uma música totalmente em inglês eles não conseguem, se eu trago algum textinho pequeno que seja eles não conseguem fazer, então eu trago mais o vocabulário, trago desenhos para eles estarem associando o vocabulário ao desenho até eles entenderem e eu conseguir trazer um texto, uma música, uma coisa diferente para eles.

Conforme podemos observar no trecho anterior, as aulas da professora Márcia parecem seguir um padrão. Ela mencionou que trabalha dessa forma, pois acredita que inicialmente é necessário trabalhar o vocabulário isoladamente, para, posteriormente, trazer,

em suas palavras, “uma coisa diferente”. Ao ser perguntada se costuma relacionar o vocabulário com outros elementos, afirmou que costuma trabalhá-lo com foco na repetição.

Interpretamos que, apesar das docentes apresentarem em suas falas elementos relacionados à língua franca e aos aspectos culturais, o ensino do idioma está, na sua maior parte, pautado no vocabulário e na repetição. O ensino de uma língua adicional com foco na repetição descontextualizada de palavras e frases fixas está atrelado à concepção estruturalista de língua e linguagem (Merlo; Kawachi-Furlan, 2020).

Merlo e Kawachi-Furlan (2020, p. 5) destacam que ensino que tem como base essa visão possui o foco de “desenvolvimento de habilidades linguísticas e a retenção de estruturas para que o aprendiz esteja apto a engajar-se em contextos situacionais de comunicação”. As autoras complementam afirmando que “o ensino instrumental da língua se afasta do seu potencial formativo para a cidadania ao compreender a comunicação como um processo que ocorre em um vácuo social” (Merlo; Kawachi-Furlan, 2020, p. 5).

No que tange às perspectivas e metodologias por elas utilizadas, e especificamente sobre a educação linguística crítica, houve uma discrepância nas respostas das participantes. Enquanto a professora Renata tentou responder às perguntas de modo completo, mesmo que em alguns momentos a resposta “tomasse outros rumos”, a docente Márcia foi breve em seus comentários, respondendo “não sei” para algumas perguntas.

Ao serem questionadas se as instituições de ensino e os/as professores/as, no geral, precisam compreender o mundo em que vivemos, o momento social, político e econômico para conduzir o ensino de LIC, ambas as professoras responderam positivamente. Realizamos essa pergunta pois ela vai ao encontro da concepção da educação linguística crítica. Oliveira e Araújo (2005) defendem que a educação deve ser uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social.

De modo complementar, conforme Pereira (2018, p. 53), os/as professores/as devem ser capazes de formar sujeitos “que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social”. Sendo assim, é fundamental que os/as professores/as compreendam, mais que nunca, o mundo em que vivemos, bem como os aspectos sociais, políticos e econômicos para que possam conduzir o ensino da língua inglesa conforme as exigências dos novos tempos (Siqueira; Anjos, 2012).

Ao responderem essa pergunta, as entrevistadas também destacaram que, talvez pelo fato de alguns/algumas professores/as não possuírem os conhecimentos social, político e econômico, menosprezam o ensino de LIC e possuem uma visão ultrapassada sobre o ensino da língua. Esses aspectos estão ilustrados nas falas a seguir:

Renata: [...] têm muitas pessoas que estão dando aula que não conhecem nem o currículo, pois muitas vezes eles falam assim: “professora você me desculpa, eu não sei o porquê eles estão aprendendo inglês” [...] eu já tive sala que trabalhei e a professora de apoio falou assim: “nossa professora eu nunca imaginei que era assim a aula de inglês deles e eu fiquei pensando: “como é que ela imaginava que era a aula”? A gente conversa, fala, canta músicas, brincadeira de morto ou vivo, cabeça, ombro, joelho e pé.

Márcia: [...] tem muitos (professores) que já vi que falam que não precisa aprender, eles pensam mais em português, matemática, inglês não, arte também não e educação física também não.

Ao serem perguntadas sobre a finalidade do ensino de LIC, a docente Renata afirmou que o inglês pode aproximar a criança de diversas culturas e diferenças, aspecto esse que está relacionado com a educação linguística crítica. Por outro lado, a professora Márcia ressaltou os aspectos mercadológicos e profissionais, conforme os comentários que seguem:

Renata: A língua é realmente para aproximar a criança de uma cultura que eles demoravam a ter contato, a criança desde muito pequena está em

contato com celular, notebook, tablet, ela tem contato com novas palavras [...] começa a aproximar da realidade, do tamanho do mundo, da globalização.

Márcia: Acredito que seja para eles terem uma segunda língua, não só a materna, ter uma língua a mais e conseguir uma vida melhor, novas oportunidades para eles, eles conseguem até ir para fora, conseguir um emprego melhor.

No que tange à questão sobre como o inglês pode auxiliar os/as estudantes a se tornarem cidadãos/cidadãs do mundo, a professora Renata mencionou o fato deles/as terem a oportunidade de ir para outros países. Para tal, fez relação com um frigorífico da cidade que possui unidades em diversos países, sendo possível a transferência de alguns/algumas funcionários/as para o exterior:

Renata: [...] aqui na nossa cidade o PIB é bem baixo, a maioria das pessoas ou são funcionárias públicas da prefeitura ou são funcionárias de frigorífico, no frigorífico a média de salário é bem baixa, então muitos têm essa perspectiva de entrar no frigorífico e tentar ir para outro país e daquele país ir para outro.

Além disso, a docente ressaltou que também explica para os/as estudantes que não necessariamente eles/as precisam ir para o exterior, mas, sim, mudar a sua realidade local. A respeito disso, a professora Renata relatou:

Renata: [...] eles realmente podem mudar e sua realidade, dei aula um tempo no assentamento e tinha muito essa realidade, o menino que estava ali queria estudar para sair dali, ai eu falava para ele: “você quer sair daqui ao invés de ajudar esse lugar a crescer para ele ter uma nova perspectiva?”

A fala da docente Renata se relaciona com a educação linguística crítica na medida em que apresenta elementos sobre a transformação social e a sensibilização cultural local. Ainda sobre essa questão, ela explicou:

Renata: [...] aí os meninos falavam: “professora na fazenda que eu trabalho tem uns japoneses e eles falam em inglês” e eu falo: “está vendo, é uma nova oportunidade, não fique esperando você ter que sair daqui para conversar (em inglês)”.

É interessante observar como a docente conseguiu relacionar o ensino e aprendizagem de inglês não somente com aspectos mercadológicos, mas também com a possibilidade de transformação da realidade local, fazendo relação com as vivências dos/as estudantes. Em contrapartida, a docente Márcia, ao ser questionada sobre como o inglês pode ajudar os/as estudantes a tornarem-se cidadãos/cidadãs do mundo, respondeu que não sabia. A pesquisadora, buscando uma outra resposta, fez um comentário acerca do que é ser cidadão/cidadã do mundo. Em seguida, a entrevistada complementou dizendo que os/as estudantes podem se comunicar com pessoas de outros países, por meio dos jogos de celulares. Diante da resposta, entendemos que a docente apresenta uma visão restrita acerca do que seria ser um cidadão/cidadã do mundo.

Outro elemento abordado na entrevista foi o fato de as professoras realizarem atividades que criem e desenvolvam sentimentos, valores, condutas, posturas e identidades dos/as aprendizes, elementos esses defendidos pela educação linguística crítica. A docente Márcia respondeu que não sabia se havia realizado uma atividade nesse sentido e logo após mencionou que já havia levado a música dos “indiozinhos” para os/as estudantes associarem a letra com os números.

Ao ser questionada se ao apresentar essa música ela fez alguma associação com a questão dos povos originários e transformou em uma discussão mais ampla, Márcia respondeu que “não”, que o foco foi no vocabulário. Acreditamos que seria interessante, ao ensinar a música, valorizar os aspectos culturais e sociais, bem como dar visibilidade às pautas dos povos originários, o que contribuiria significativamente para a compreensão e percepção da população indígena brasileira e de outros países.

Por sua vez, a professora Renata afirmou que não costuma se aprofundar em certas questões relacionadas aos sentimentos, por conta do contexto social das crianças. Em suas palavras:

Renata: A gente trabalha com os *emoticons* [...] mas eu não gosto de ir muito a fundo porque a gente tem muitas crianças com problemas, tem a criança que é órfã, tem a criança que está com a mãe presa, o pai preso, a que apanha... a gente tem todo tipo de criança, então às vezes ou causa algum tipo de constrangimento ou um bloqueio, ou começa o choro.

A professora também nos alertou para o número elevado de alunos/as em sala de aula, o que prejudica o desenvolvimento de propostas com esse viés, além de alguns responsáveis não compreenderem o motivo pelo qual aquela atividade foi desenvolvida ou a interpretam de maneira equivocada. No trecho a seguir, verificamos como isso foi apresentado na fala da entrevistada:

Renata: [...] na sala de aula nós temos em média 28 a 30 alunos, não dá muito certo, eu não gosto de ir muito fundo, mas eu trabalho o básico [...] a gente tem que ter muito cuidado que tem mães que não gostam, de repente ela (a criança) pode chegar em casa e comentar e a mãe já vai querer saber o porquê da pergunta, às vezes nem era aquilo e a mãe já interpretou de outra maneira.

O excesso de estudantes na sala de aula pode ser considerado um desafio para o desenvolvimento de determinadas atividades. De modo complementar, ambas as docentes destacaram que dentre os principais desafios para o ensino de LIC pautado no viés da educação linguística crítica está a ausência da formação. A respeito disso, as docentes relataram:

Márcia: Acho que ter mais cursos ou mais palestras nessa área, ano passado mesmo eu trabalhei o ano todo, mas não teve nenhuma formação continuada com esse tema. [...] Teve (formação) de matemática e de português que eu já vi, mas do inglês não teve.

Renata: [...] a gente não tem formação, eu acredito friamente na escola que eu trabalho, somos em sete (professoras), se nós tivéssemos uma coordenadora para a gente melhorava muito, a gente não tem, então a gente manda lá o nosso planejamento, a coordenadora olha e aprova tudo. Vamos supor lá que eu escrevi *butterfly* errado... mas ela também não sabe, eu nunca tive um planejamento que voltou ... então eu não sei se é porque está muito bom ((risos)), elas ficam tão focadas no português e na matemática que são matérias bases, mas eu não culpo elas.

Nos trechos acima, observamos a ausência da formação continuada sobre o ensino de inglês para crianças. Ao serem indagadas se já receberam alguma formação continuada que abordasse aspectos da educação linguística crítica, as docentes responderam negativamente.

Podemos compreender a partir da fala da professora Renata que seria importante o suporte de uma coordenadora específica da área de língua inglesa para auxiliar as docentes e, conseqüentemente, contribuir com a formação dessas profissionais. Além disso, notamos a prioridade dada às disciplinas de português e matemática, o que nos remete para uma formação escolar que possibilita resultados melhores em avaliações externas e não para uma formação multidimensional.

A valorização dessas disciplinas também pode ser percebida em outro momento, quando a professora Renata afirmou que as profissionais que trabalham com a alfabetização possuem o direito de realizar um curso ofertado pelo governo federal, enquanto os/as professores/as de inglês não podem participar dessa formação. A docente ressaltou que poderia adaptar os ensinamentos para as aulas de inglês. Leiamos sua passagem:

Renata: [...] as professoras das séries que eu trabalho têm direito a um curso de alfabetização do governo federal, eu não tenho o direito de fazer, “ahh não, você não precisa”, “ahh, mas vocês do inglês não fazem porque não pode”. A gente pode adaptar os cursos e eu faço a adaptação por minha conta.

Ainda, a professora relatou que busca se aperfeiçoar constantemente, muitas vezes por conta própria, visto que são raras

as oportunidades de realizar formações com o foco no ensino de línguas para crianças, sendo esse um dos motivos pelo qual está realizando o mestrado, cuja pesquisa aborda o sistema de avaliabilidade da língua inglesa no ensino fundamental I. Além disso, a professora também se queixou de ter solicitado inúmeras vezes formações direcionadas ao ensino de línguas, mas não foi atendida.

Acreditamos que, para os/as docentes serem capazes de formar um/a cidadão/cidadã crítico/a, é necessário, entre outros fatores, que eles/as próprios/as sejam sujeitos críticos, exercendo a formação de professores/as; portanto, um papel essencial nesse contexto. Conforme Mattos (2018), muitos/as dos/as professores/as de línguas - no nosso caso, de inglês - não tiveram em sua trajetória de alunos/as experiências críticas de aprendizagem e essas vivências compõem a identidade docente desses/as profissionais. Consequentemente, eles/as reproduzem as experiências tradicionais que vivenciaram em seus contextos de formação.

Considerações finais

Nesta pesquisa, analisamos o discurso de professoras que ministram aulas de inglês para crianças em uma escola pública municipal de Bataguassu, no estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de conhecer as concepções que essas docentes possuem tanto de língua inglesa, quanto de educação linguística crítica, buscando identificar se elas utilizam tal perspectiva em suas aulas.

Para alcançar o objetivo, foi necessário trilhar alguns caminhos, tais como: mapear o perfil das professoras que atuam com a LIC em uma escola municipal; conhecer as concepções das docentes acerca da língua inglesa, descrever as perspectivas e/ou metodologias por elas utilizadas no ensino e aprendizagem de inglês para crianças e compreender se e como a educação linguística crítica se apresenta em seus discursos.

O trabalho de campo foi desenvolvido com duas professoras, que foram identificadas pelos pseudônimos Renata e Márcia. Os

instrumentos de geração de dados foram o questionário, composto por quinze perguntas e dividido em três partes (informações pessoais, instrução e atuação profissional), e a entrevista, composta por nove perguntas semiestruturadas. O procedimento de análise dos dados se pautou na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), sistematizada por meio da (1) Pré-análise, (2) Exploração do material e (3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A análise nos permitiu concluir que as professoras vincularam a língua inglesa principalmente aos/às falantes nativos/as. Entretanto, em alguns momentos, apresentaram em seus discursos concepções que vão ao encontro a definição de inglês como língua franca.

Além disso, apesar das docentes evidenciarem em suas falas alguns elementos relacionados aos aspectos culturais, o ensino da língua está, na sua maior parte, pautado no vocabulário e na repetição, características essas que estão atreladas à visão estruturalista de língua e linguagem. Ainda, as professoras indicaram não possuir o hábito de realizar com frequência atividades que criem e desenvolvam sentimentos, valores, condutas, posturas e identidades dos/as aprendizes.

No que tange à educação linguística crítica, verificamos que as professoras-participantes abordaram em suas falas aspectos referentes à tal perspectiva, mas que, de modo geral, não a utilizam efetivamente em suas aulas. Talvez os achados se justifiquem pelo fato de as docentes carecerem de formação acerca do tema. Nesse sentido, a criação de espaços formativos para que os/as professores/as aprendam por meio da e sobre a perspectiva crítica é uma condição *sine qua non* para que a educação linguística possa, de fato, ocorrer. Só assim será possível, no nosso entendimento, atender ao verdadeiro objetivo de se aprender língua adicional, que é promover a transformação social (Rocha, 2018), bem como a sensibilização linguística e cultural (Tonelli; Cordeiro, 2014).

Acreditamos que os aspectos aqui apresentados podem contribuir como subsídios para as discussões sobre a educação linguística crítica, bem como o ensino e aprendizagem de inglês com crianças, suscitando novos encaminhamentos de investigações

e abrindo espaços para novas discussões. Julgamos ainda que os resultados da presente investigação possibilitam a promoção do ensino do inglês pautado na transformação e na mudança social, mesmo que ainda em um estágio inicial que é a discussão com as docentes. De modo complementar, esperamos que com o investimento na formação dos/as professores/as, novos conhecimentos no que tange à educação linguística crítica e práticas pedagógicas sejam desenvolvidos, impactando positivamente no ensino e aprendizagem de LIC em contextos públicos brasileiros.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3pEAIZQ>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- CAMERON, L. Children learning a foreign language. *In*: CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 1-19.
- CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, [S. l.], v. 24, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>. Acesso em: 21 mai. 2023.
- DOURADO, M. R. Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores, **Arius**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 168–175, jul./dez. 2007. Disponível em: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v13n2/07_arius_13_2_tendencias_atuais_no_ensino_de_lingua_inglesa.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.
- EGIDO, A. A.; BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. Do silenciamento à gourmetização da educação linguística na infância: com a

palavra, Dra. Juliana Tonelli. **Revista Bem Legal**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 267-276, 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/revistabemlegal/wp-content/uploads/2023/12/V13-1-2023-26-Entrevistas.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

EGIDO, A. A.; TONELLI, J. R. A.; DE COSTA, P. I. Rolling out the red carpet: a critique of neoliberal motivations orienting the promotion of public bilingual schools to young learners in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202322066>. Acesso em: 20 mar. 2023.

HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? *In*: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v4i2.22071>. Acesso em: 10 abr. 2023.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via litterae**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 153–170, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 16 jun. 2022.

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 – Vitória (ES)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 14, n. 2, 2014, p. 125-151. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6738/4644>>. Acesso em: 17 out. 2022.

MATTOS, A. M. A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-38.

MERLO, M. C. R.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista. **REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG**, Inhumas, v. 12, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10223>. Acesso em: 13 out. 2022.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-29.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Letramentos em prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

OLIVEIRA, R. P. de.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 28, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNck4n7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2022.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, A. L. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, P. V.;

MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil:** Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 47-57.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no ensino fundamental público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 247-274, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VSmCkhKGvCWgbCvFXqzkGvS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ROCHA, C. H. Memórias e Histórias de uma professora de inglês: por entre reflexões e vivências do letramento crítico. *In:* PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 81-92.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries Iniciais:** quanto antes melhor? 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitas-vozes/article/view/3607/2561>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. *In:* PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 199 - 210.

TONELLI, J. R. A.; AQUINO, A. L. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **REVELLI-** Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG, Inhumas, v. 9, p. 58-76, 2017. Disponível em: <https://www.>

revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6746. Acesso em: 5 nov. 2022.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Revista MOARA**, Belém, n. 42, p.45-63, jul./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i42.2055>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>. Acesso em: 17 nov. 2022.

O TEXTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Camilla Damian Mizerkowski Crestani
Aline de Abreu Curunzi



2

[...] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do trabalho (CALVINO, p. 9, 1994).

Introdução

Os registros arqueológicos que procuram datar a existência do ser humano sobre a terra são textos: narrativas em forma de imagens gravadas em paredes de cavernas que contam a história de como os humanos viviam e viam o mundo então. Os registros pré-históricos comprovam, além do que pode ter sido o início da vida humana sobre a terra, o fato de que somos uma sociedade narrativa; a nossa história como consumidores e produtores de textos germina a partir de imagens, soma-se mais tarde à oralidade e, por fim, à invenção da escrita. Mas, por que narrar? Por que imaginar, inventar ou simplesmente descrever? As narrativas, além de entreter e informar, são ferramentas para ordenar a realidade e compreendê-la, tanto numa macro perspectiva, quanto intimamente. Assim, ignorar o poder das narrativas é como negligenciar o próprio funcionamento cognitivo do homem com relação ao mundo que o cerca e ao seu papel dentro dele.

A importância da narrativa e dos textos para a humanidade é notória se avaliarmos sua ubiquidade nas mais diversas instâncias de ação humana. E um dos principais locais de sua atuação é a escola. Na sala de aula de LI¹ como língua adicional para crianças, a narrativa aparece como em outros domínios; nas conversas entre as crianças, na fala dos professores e professoras que narram histórias fictícias ou não, nas rodas de leitura, e assim por diante. A atenção deste artigo se volta, contudo, para um momento específico

¹ Ao longo do texto utilizamos algumas siglas para expressões frequentemente usadas. São elas: LI (língua inglesa), TL (texto literário), EF (ensino fundamental), EI (educação infantil), LIC (língua inglesa para crianças) e LE (língua estrangeira).

de sala de aula, muito corriqueira na EI: o momento de contação de histórias, em que o professor ou a turma deliberadamente escolhe um título ou uma história e ela se torna o centro de um momento didático, seja de descontração ou com um perfil direcionado a um tema ou conteúdo específico.

Para o profissional de Letras ou de Pedagogia, deveria ser óbvia a prerrogativa de que não existe neutralidade na produção textual, pois ela sempre carrega intenção e vocação; ou seja, a seleção a esmo propicia tanto vícios de trabalho com o TL, quanto a subutilização de livros e histórias que poderiam ser materiais bastante relevantes não somente na formação de falantes e usuários de LI, mas também na formação de leitores críticos.

No que tange ao Educação Infantil (EI) e EF anos iniciais (Ensino Fundamental) , a restrição é ainda maior. Isso se deve a vários fatores, como alunos ainda não alfabetizados, variedade imensa de material disponível – que não é compatível com a melhoria de qualidade do material – e falta de conhecimento e treinamento de docentes para o seu uso além do entretenimento e, principalmente, para superar o papel puramente didática que se tem atribuído à leitura literária na escola.

Além da escolha do livro literário a ser trabalhado em sala, o professor deve estar atento à sondagem de conhecimentos prévios, preparação, prática e avaliação com tal material. É importante pensar em atividades que possam ir além do círculo de leitura e trabalho com vocabulário ou foco em estruturas gramaticais simples, que são os mais comuns quando se trata de um trabalho com textos literários (TLs). Além de não subutilizar o material, cabe ao docente estar atento às fases do desenvolvimento de seus estudantes, que se sentem desmotivados quando o material é inadequado para sua faixa etária. Esses assuntos serão abordados com mais detalhes à frente neste trabalho e retomados na apresentação das sequências didáticas que serão propostas como exemplos de trabalho com TL em sala de aula de LIC.

Um dos objetivos deste texto é fazer um breve resumo das referências utilizadas para a construção de dois planos de aula que

têm como material central o TL para, em seguida, descrevê-los de modo a ressaltar como a literariedade dos textos pode ser resgatada e empregada em sala de aula, e de que forma pode auxiliar o desenvolvimento não somente linguístico, mas intelectual, social e humano do aluno.

É nossa finalidade sugerir atividades para crianças não alfabetizadas e para turmas já alfabetizadas ou em processo. Dessa forma, apresentamos dois planos de aula que têm como foco livros infantis, um para a faixa etária de 4 e 5 anos, e outro para crianças entre 8 e 10 anos. Por acreditar na autonomia docente, deixamos a cargo dos professores decidirem em que anos do EF eles aplicarão as atividades, se usarão somente LI ou recorrerão à língua materna para aplicarem as atividades. Também não definimos o tempo de cada atividade, já que as habilidades das crianças e seu engajamento pode oscilar muito. Decidimos utilizar o livro *The Foot Book*, que pode ser emprestado em várias bibliotecas, e *The Story of Ferdinand*, disponível por preço acessível em sebos e livrarias *online*. Além de definir a turma de acordo com a fase de desenvolvimento contemplada em cada plano de ensino, o professor também sempre tem a liberdade de modificar os planos de aula propostos segundo as necessidades de suas turmas e a disponibilidade de tempo e material.

Assim, além de capacitar o estudante para se comunicar em LI eficazmente, é premissa de nossa visão de língua que os capacitemos para comunicar sua visão de mundo e sua cultura e identidade nesta língua também. O TL deve, necessariamente, propiciar a oportunidade de o aprendiz criar e encontrar novos sentidos a fim de transformar o que lê segundo a sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, ser transformado pelo texto que, por sua vez, não deve ter em si um fim somente de prática linguística, muito menos ser instrumento de “docilização” ou de doutrinação. Mais ainda, o professor deve estar sempre atento às contribuições de interpretação que os seus estudantes podem trazer aos momentos coletivos de fruição, e não os limitar a uma leitura fechada do material que preparou e selecionou para a aula.

Esse alerta é necessário pois a história da literatura no desenvolvimento de abordagens e métodos de ensino de LE (língua estrangeira) dentro da área maior da linguística aplicada nos revela os deméritos e mitos que se construíram injustamente e impediram que o TL se consolidasse enquanto gênero textual e autêntico no material didático e nos planos de ensino de LE, tanto em escolas regulares, quanto em bilíngues, internacionais e em cursos livres de idiomas. Além disso, a insegurança da maior parte dos docentes que provavelmente não adquiriram a LE com o uso de literatura, e/ou que não receberam treinamento ou instrução necessária no curso superior para desenvolver aulas de línguas a partir deste gênero, soma-se ao primeiro ponto e desencoraja o uso do TL.

O crescimento do ensino de LE, principalmente o de LI, na escola regular, fomentado por diversos fatores socioeconômicos e culturais, é de igual importância à nossa discussão, principalmente no que tange aos aspectos econômicos envolvidos nessa explosão de oferta de LI. Isso pode ser explicado pela competitividade cada vez maior no mercado de trabalho, e pela preparação exigida para uma boa colocação nele. O *status* da LI como língua franca a põe no centro dessa procura e influencia diretamente a seleção de material utilizado nas aulas, que deve se assemelhar cada vez mais àqueles encontrados em tal ambiente de utilização. A partir desta perspectiva, textos artísticos, que não se prestam a um uso prático e mercadológico da língua, são relegados a um segundo plano.

Dessa forma, este trabalho, justifica-se a partir do pressuposto de que o TL é essencial para a formação do leitor, fruidor e produtor de sentidos. Para além desse objetivo, este estudo também se pretende como uma ferramenta de formação docente, uma vez que pode auxiliar aqueles que desejam ir além do simples *storytelling*, mas a partir dele abordar a língua adicional em vários aspectos, sempre com o aprendiz no foco de suas ações. Quando a criança está no centro do planejamento do professor, então a leitura literária enquanto ferramenta pedagógica atinge o *status* de processo complexo – mas não fora do alcance – de leitura e interpretação, que envolve a seleção de materiais e de atividades relacionadas a ele que

possam enriquecer a linguagem do aluno por trazer material autêntico, passível de discussão, de manipulação e de uso pelo.

Fundamentação Teórica

A fim de discutir os usos do TL em sala de aula de LI como língua adicional para crianças, utilizamos os pressupostos teóricos de Chastain (1988), na obra *Developing Second Language Skills*, na qual ele faz um apanhado bastante detalhado e completo da história das abordagens e métodos do ensino de inglês como segunda língua. O levantamento e reflexão que o autor faz sobre o assunto facilita nossa compreensão dos gêneros textuais que apareceram ou não como parte do ensino da língua e que papel tiveram no processo de ensino e aprendizado. Utilizamos como referencial teórico alguns capítulos da obra do autor para refletir sobre os usos (e desusos) do TL no ensino de LI ao longo de mais de um século de prática pedagógica na área, uma vez que apresenta descrição e análise bastante cuidadosas das abordagens mais relevantes de ensino que surgiram nos Estados Unidos desde o início do século XX. A obra do autor é extensa, percorrendo sobre um período histórico bastante longo de implementação e desenvolvimento do ensino formal de inglês como segunda língua nos Estados Unidos. Portanto, limitamos os capítulos acessados aos de teoria sobre algumas abordagens e métodos que interessam diretamente à esta discussão. Após a retomada histórica sobre o desenvolvimento de diversas abordagens e métodos para o ensino de LI, utilizamos as reflexões de Aquino e Tonelli (2017) acerca do ensino de inglês para crianças, foco deste trabalho. As autoras trazem à baila questões cruciais para a nossa contemporaneidade, momento em que os aprendizes são expostos ao ensino formal de LE desde tenra idade, mesmo que quase exclusivamente em instituições particulares de ensino. Tanto a preparação na fluência e domínio do idioma, quanto o treinamento de professores para atuar neste nicho relativamente novo é posto em debate pelas autoras, e passa pela produção de material didático e normas

governamentais sobre a implementação e práticas de ensino. Aquino e Tonelli ainda apontam várias deficiências em todos esses âmbitos. Com relação à formação docente, por exemplo, indicam a deficiência na formação de profissionais e demais dificuldades inerentes à docência, como exigências das instituições de ensino, necessidades específicas dos estudantes, fatores emocionais, entre outros (Aquino; Tonelli, 2017, p. 59). Já quando o assunto é o trabalho desenvolvido em sala de aula, eles indicam o caminho do letramento para práticas mais significativas e, portanto, efetivas. É necessário, segundo as autoras, uma concepção de língua mais abrangente e menos estática e tradicional por parte do professor para que o trabalho feito em sala produza como resultado a aquisição da linguagem por parte do aprendiz.

No cotidiano da sala de aula, o tratamento didático precisa se aproximar mais da investigação, em função da necessidade de incentivar os educandos a construir o seu saber. Por isso, a postura que o professor tem diante do conhecimento condiciona a qualidade da aprendizagem e a atitude do aluno frente ao saber. Essa mudança de perspectiva é fundamental para que o professor, que não é o centro do processo, defina as melhores estratégias para levar o aluno a construir o conhecimento, exercendo a sua autonomia e tornando-se capaz de gerar novos saberes (Aquino; Tonelli, 2017, p. 61).

O deslocamento do professor do centro do processo ensino-aprendizagem para uma posição de mediação do conhecimento é fundamental. Em se tratando do uso do TL, é o movimento de deixar o texto se abrir para os alunos, guiá-los nas possibilidades a que ele se dispõe e, da mesma forma, estar aberto a novos olhares sobre o material, que não a sua ou a de teóricos renomados. Isso não quer dizer que leituras anteriores devam ser ignoradas, mas que podem ser visitadas e a elas outras tantas adicionadas, conforme os estímulos aos alunos resultem em respostas.

Também lançamos mão dos pressupostos de Zilberman e Magalhães (1982) com relação ao estatuto do uso da literatura no ensino formal de LI. Em seu texto, as autoras apontam dois aspectos da literatura, tanto aquele que diz respeito ao seu espectro

social e político e, portanto, fortemente ideológico, quanto ao seu papel no campo do entretenimento. Ambas as funções da literatura podem ser exploradas em sala. A primeira delas ligada ao letramento, ao ajudarmos nossos alunos a serem críticos e refletirem sobre o que leem, bem como prepará-los para compreenderem os textos dentro de seu papel histórico e social, e não somente entregar uma compreensão pronta e fechada a partir de nossa leitura de adulto, de nosso lugar de fala, ou pior, do lugar de fala daqueles que exercem poder econômico e social. O segundo ponto diz respeito à literatura enquanto ferramenta de relaxamento, diversão, mas, sobretudo, quando falamos sobre crianças, de seu papel como incitadora e desenvolvedora da imaginação, ou ainda, de criadora de mundos novos e, muitas vezes, impossíveis no mundo factual.

Definir o termo letramento crítico e sua aplicação na criação de planos de aula, principalmente para a LI como língua adicional, são chave para o desenvolvimento deste trabalho. Soma-se à sua importância o fato de que a teoria do letramento ser aplicada primeiramente ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, principalmente aos processos de alfabetização. Este assunto é amplamente discutido por Jordão e Fogaça (2007) no artigo “Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido”, no qual os autores definem e discutem o letramento crítico para o ensino de LI. O artigo traz de forma sucinta e clara o que é o letramento, por que ele é crítico e de que maneira lançamos mão de seus pressupostos para sermos instrumentos, enquanto docentes, de uma educação mais autônoma e eficiente quando o assunto é língua adicional em escolas regulares:

Neste projeto de elaboração e disponibilização de recursos didáticos, concebemos a língua como discurso, como uma prática social dinâmica, não limitada a uma concepção sistêmica, estrutural e fixa. Diferentemente do conceito de língua enquanto código, a língua como discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existentes, mas também de maneiras com as quais podemos construir

novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades (JORDÃO, 2006). Em outras palavras, quando a língua é definida como discurso, o ensino de LEs se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo (Fogaça; Jordão, 2007, p. 87).

Tal concepção de língua passa pela compreensão de mundo do falante e de sua aplicação para a comunicação e compreensão tanto do que o circunda, quanto do outro e de si mesmo. Por este motivo, não é mais um ideal linguístico estanque, com a linguagem como objeto imóvel de investigação científica distante do seu usuário e, portanto, sem possibilidade de manipulação. Ao ensinar a língua como um sistema fechado, a escola ignora a existência de enunciados antecedentes e a necessidade de um interlocutor para que a sua função comunicativa se complete. Portanto, qualquer concepção de língua que não a insira em um contexto de fala e que não suponha interlocutores é uma abstração, serve somente para fins científicos, uma vez que anula o papel ativo do outro na fala e sua natureza como fenômeno real. A única concepção válida de língua é aquela que a toma como um instrumento de ação do homem no mundo, que promove trocas subjetivas e simbólicas entre indivíduos, e entre o homem e o mundo circundante; uma instância plástica, moldada a partir de um ponto de vista singular, porém, em relação a outros que o transformam. Assim, retomando a citação, a linguagem não é somente um signo, mas é um conjunto que visa significados, existe apenas em contextos histórico-sociais e encerra intencionalidades que podem e devem ser exploradas por seus usuários.

Jordão e Fogaça (2007) não refletem unicamente em definições de letramento crítico, mas também discutem o estatuto das produções que envolvem as línguas, isto é, os textos:

[...] seriam o início do processo de compreensão de como os discursos funcionam em nossa sociedade. Entendemos como “texto” qualquer unidade de sentido percebida como tal por um determinado grupo social. Portanto, um texto é qualquer construção de significado para a qual podemos atribuir elementos coesivos, seja ela verbal ou não-verbal. [...] Os textos são concebidos neste projeto como oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento intercultural dos alunos e que resultem em desenvolvimento de sua consciência crítica e de outras práticas sociais – que respeitam, reconhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo (Jordão; Fogaça, 2007, p. 88-89).

É um tema guarda-chuva, que pode implicar em diversas abordagens em sala. Por isso, concordamos com Jordão e Fogaça (2007) que em uma aula que parte do letramento crítico para seu planejamento:

O professor deve dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo. A criação de tais oportunidades em sala de aula está diretamente relacionada à forma como o professor conduz sua aula e a suas atitudes em relação ao que ocorre dentro e fora da escola: dependendo da postura do professor na sala de aula, os alunos podem ter mais ou menos espaço para questionar e transformar significados, criando outros ou aceitando os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo. Essa abordagem educacional é conhecida, de forma ampla, como letramento crítico. É baseada numa visão discursiva do mundo, que atribui um papel fundamental à língua no processo de entender ou interpretar nossas experiências (Jordão; Fogaça, 2007, p. 91).

Deste modo, este trabalho se beneficia da breve definição do que seria o material adequado para o estímulo e o desenvolvimento do letramento crítico de crianças aprendizes de LI a partir de textos literários que, enquanto objeto de leitura, escuta e escrita, é um dos tipos de texto possíveis de serem trabalhados e de serem instrumentos de letramento e desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do falante da língua adicional. Além disso, a literatura é e sempre foi uma ferramenta tanto de libertação quanto de opressão; ela tem um caráter duplo, pois é rica fonte de

conhecimento e de civilização – em oposição à barbárie –, quanto instrumento colonizador, de controle mental. Portanto, ser capaz de identificar essas intencionalidades em um texto e auxiliar os aprendizes a julgar e criticar o conteúdo lido e de selecionar livros que atendam a suas demandas é uma das tarefas do professor de línguas também.

Finalmente, a fim de sustentar nossas escolhas de livros literários para a construção dos planos de aula sugeridos neste trabalho, utilizamos a discussão de Nelly Novaes Coelho (2003) sobre a literatura infantil. Em sua obra, “Literatura Infantil: teoria, análise e didática”, a autora discorre sobre o estatuto da literatura infantil enquanto gênero, seu papel na sociedade e, principalmente, sobre o papel da escola como principal espaço para a leitura e apreciação de literatura por parte das crianças. É no ambiente escolar, segundo a autora, que muitas crianças têm o primeiro contato com os livros, e a escola, por sua vez, é a responsável por mostrar aos seus estudantes como as diversas esferas da vida e seus agentes interagem, ou seja, como eles funcionam em contexto (Coelho, 2003, p. 196). É também na escola que muitos leitores adultos são formados, pois o imaginário literário oferecido é – ou pelo menos deveria ser – adequado com as fases de desenvolvimento psicológico e cognitivo das crianças. Quando pequenas, elas não têm repertório linguístico ou psicológico para decodificar o mundo, por isso precisam de imagens e da mediação do adulto para compreender uma história, por exemplo. E essa convergência entre a fase do desenvolvimento e o material literário oferecido é uma garantia da formação de leitores jovens e adultos mais autônomos, críticos na seletividade e mais espontâneos para ler.

Mais ainda, a divisão de Coelho (2003) de tipos de leitores segundo a sua faixa etária e seu estágio de desenvolvimento psicológico é de grande valia à esta pesquisa. Ela os categoriza como pré-leitores (de 15 meses até 5 anos), leitores iniciantes (a partir de 6 ou 7 anos), leitores-em-processo (8 e 9 anos), leitores fluentes (10 e 11 anos) e, por fim, os leitores críticos (a partir de 12 ou 13 anos) e fundamenta a escolha de vários títulos para o trabalho

pedagógico segundo estes estágios. As definições propostas pela autora auxiliaram tanto na determinação do gênero escolhido para desenvolver os planos de aula propostos neste trabalho, quanto na seleção dos títulos e na confecção das atividades propostas, já que em cada idade a necessidade do leitor/ouvinte é diferente e demanda um tipo de abordagem por parte do professor. Importante também ressaltar que o letramento, isto é, o estímulo à interpretação e à autonomia na leitura é feito em todas as fases, sempre tendo em vista a ação formadora da literatura e a identidade em formação do leitor.

Por fim, Paulo Freire (1997, p. 14) afirma que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. E ensinar línguas é muito mais do que apenas ensinar um código; é abrir portas, é descerrar os olhos, é instrumentalizar para agir, é fomentar expectativas.

Procedimentos e metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa-interpretativa, uma vez que não usamos interpretação de números e estatísticas, mas nos valem de observação para a análise. Apresenta também caráter etnográfico, pois se dedica a verificar e refletir sobre a cultura educacional do ensino de línguas no Brasil, que nasce nos diversos cursos de Letras e se difunde na práxis. O trabalho se divide em duas partes: uma teórica, e outra que propõe sua aplicação na práxis escolar, em que cada subdivisão dos planos de aula propostos é pensado de acordo com os pressupostos teóricos encontrados na bibliografia consultada. Duboc (2007, p. 2) explica que o “[...] caráter etnográfico advém da busca de entendimento da lógica de determinadas práticas pedagógicas, partindo da observação de valores, representações, hábitos e comportamentos dos sujeitos envolvidos. “. Nesta pesquisa, tais valores dizem respeito à concepção de língua e ao poder (ou não) que o sujeito tem de manuseá-la e de utilizá-la como recurso e instrumento de reconhecimento e produção de sentidos. Ela é um parâmetro

fundamental primeiramente compreendido pelo professor e, então, refletido em suas escolhas como mediador ou instrutor de conhecimentos. É o ponto de partida para todas as escolhas que ele faz enquanto docente; desde o tema das aulas, o foco principal no desenvolvimento de suas atividades – se o ponto gramatical, a leitura, ou a produção oral – o tempo disponibilizado para cada uma delas e, principalmente, o espaço reservado para cada um dos agentes envolvidos no processo.

O ponto de partida da preparação de um plano de aula ou de uma sequência didática deve ter a situação comunicativa alvo determinada previamente e, como professoras e professores, devemos sempre nos dedicar à investigação do conhecimento prévio dos estudantes, almejando a sua zona de conhecimento proximal, termo cunhado por Vygotsky² e largamente empregado na educação infantil (EI) (Oliveira, 1993, p. 60). É uma imensa contradição preparar aulas sem conhecer o desempenho real de uma criança, ou até onde ela já chegou, e privando-se de pensar no seu desempenho potencial.

Os resultados foram alcançados por meio de uma pesquisa exploratória, com levantamento e seleção da bibliografia, leitura analítica e fichamento das fontes. A coleta e interpretação de dados por meio da leitura de materiais teóricos foram o suporte para o desenvolvimento dos planos de aula, já que ampararam as escolhas da pesquisadora. A revisão bibliográfica de abordagens e métodos teve como parâmetro principal o uso do TL como gênero para o ensino de inglês como segunda língua ou LE³ em detrimento de outros aspectos que poderiam desvirtuar o objetivo desta pesquisa. Tal trabalho evidenciou o pouco uso ou o abandono da literatura como fonte de *input* para aqueles que se dedicam ao aprendizado de línguas e, mais claramente, como material de difícil manuseio

² Em Vygotsky (1984).

³ Utilizamos o termo língua estrangeira pois é o mais empregado por teóricos da linguística aplicada. Porém, alternamos com língua adicional, uma vez que acreditamos que a linguagem seja de posse de seus falantes.

por parte do professor. Ressaltamos o emprego do adjetivo, pois outros gêneros parecem mais acessíveis em comparação a contos, romances, poesia ou drama, uma vez que tanto a linguagem empregada – muitas vezes rebuscada, datada ou lírica –, quanto o contexto histórico social de sua produção, devem ser levados em conta em sua escolha. Mais ainda, o acesso a ele deve ser garantido, o que nem sempre é possível dado alguns contextos socioeconômicos dos aprendizes e dos professores.

Além disso, uma pesquisa descritiva foi feita, uma vez que descrevemos, mesmo que brevemente, o caminho percorrido pela literatura dentro da grande área do ensino de LI como segunda língua e língua estrangeira. A soma destas duas instâncias resultou na elaboração e proposta de dois planos de aula que apresentam o TL como o eixo organizador do trabalho pedagógico para, assim, resgatar o ensino efetivo da língua com a literatura.

Portanto, é a partir de como o professor entende a linguagem que ele pensará no gênero dos textos que usará em sala, se serão autênticos ou não, na produção que destinará a seus estudantes e em suas expectativas em relação a tal produção. Será esta concepção que determinará se o espaço destinado aos estudantes será de criação de sentidos ou somente de consumo do que é ofertado; se eles terão oportunidades para o questionamento e para a crítica, ou se deverão ser espectadores da criação de outrem. Assim, as relações de poder e dominação cultural e intelectual serão perpetuadas ou questionadas e invertidas dependendo da postura do professor frente ao que ele acredita em relação à linguagem. Igualmente, “as representações, hábitos e comportamentos” (Duboc, 2007, p. 2) do sujeito na posição de docência mostra-se influência decisiva na tecitura de seu planejamento.

A pesquisa e compreensão do desenrolar histórico dos usos do TL revela a cultura educacional no âmbito na língua e direciona os estudos para propor mudanças que sanem alguns vícios tradicionais impeditivos da real apropriação da LI por parte dos alunos, tendo como instrumento a literatura. Se eles puderem realmente tomar posse da língua, a ela atribuir sentidos dentro de

contextos social e históricos reais, então a LI não será mais estrangeira, mas de si, adicional.

Assim, é a partir de uma perspectiva pós-estruturalista da linguagem que afirma que a língua não é estática ou neutra, que não pertence a um grupo determinado de falantes, mas que é um fenômeno discursivo que ocorre de acordo com fatores culturais, históricos e sociais que desenvolvemos as atividades para os planos de aula e realizamos a escolha dos livros literários. Como método, adotamos um modelo único que facilite a leitura por parte dos professores. Cada seção do modelo proposto será explicada no desenvolvimento deste trabalho.

Já a escolha dos livros literários se deu a partir de alguns parâmetros. Um deles é a idade dos aprendizes e a fase de desenvolvimento cognitivo e psicológico em que se encontram. A base para tal determinação foi o levantamento bibliográfico e análise das teorias de Piaget e Vygotsky. O segundo foi a acessibilidade dos textos: *The Foot Book*, de *Dr Seuss*, por exemplo, tem um exemplar disponível na Biblioteca Pública do Paraná, na cidade de Curitiba, e pode ser emprestado por qualquer pessoa, basta fazer o cadastro na instituição. Apesar de ter sido publicado pela primeira vez em 1936, *The Story of Ferdinand* ainda não está em domínio público, mas pode ser adquirido por um preço bastante razoável em vários *sites* brasileiros.

O terceiro critério, e talvez o mais importante, é o que o texto ofereça possibilidades reflexivas e que tenha características literárias. Não é minha pretensão aqui definir o que é literatura, ou que textos são literários ou não, por isso empresto a fala de Antônio Cândido (1989) em que o teórico afirma que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.” Cândido resume com maestria os efeitos da literatura em seus leitores e acredito que os dois textos escolhidos para os planos de aula propiciem o aumento de nossa empatia e de outras características que nos tornam mais humanos. A escola não pode ser um ambiente somente para o desenvolvimento cognitivo e

intelectual do aluno tendo em vista sua futura colocação acadêmica e profissional, mas um espaço que aumente a sua autoconsciência social e cultural, sua agência no mundo e melhore o entendimento de si em relação ao Outro.

Finalmente, esta pesquisa segue um caminho desde a compreensão do uso de textos literários nas diversas abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de LI como segunda língua e como língua estrangeira, passa por uma breve reflexão sobre a atual situação do gênero em salas de aula atualmente e culmina com a proposta de dois planos de aula que utilizam o livro literário como ponto de partida e centro de seu desenvolvimento.

A seguir, veremos como livros de literatura podem se prestar tanto à prática da língua quanto à introdução leitura literária, apreciação e interpretação nas aulas de língua estrangeira para crianças.

The Foot Book, by Dr. Seuss

Os livros de Dr. Seuss são muito famosos, usados largamente nas rodas de leitura de escolas ao redor do globo. Para nós, professores brasileiros, é de acesso relativamente fácil, presente em lojas *online*, sebos e bibliotecas, tanto em língua portuguesa quanto inglesa. O plano de aula apresentado no apêndice 1 foi desenvolvido tendo o livro *The Foot Book* como principal recurso e pensado para turmas com crianças de 4 e 5 anos. O plano segue modelos mais tradicionais, mas em suas seções há ideias para atividades que podem ser o germe para outras que o docente queira desenvolver em suas turmas. Assim como a nossa concepção de língua, não são estáticos, mas plásticos e com a possibilidade de intervenção, modificação e adaptação.

The Story of Ferdinand, by Munro Leaf

Publicada em 1936, a história do touro de temperamento manso que é escolhido acidentalmente para uma tourada em

Madrid é um clássico da literatura infantil nos Estados Unidos. Tornou-se ainda mais famosa em sua adaptação para o cinema, em 2017, quando ganhou o nome de *Ferdinand, The Bull*, ou “O Touro Ferdinando”, em versão para o português.

Além de cenas engraçadas em que um animal enorme e de aspecto assustador senta-se à sombra de uma árvore e cheira as flores – enquanto seus pares lutam e batem as cabeças – a história de Ferdinand pode originar discussões bastante valiosas em sala de aula. O touro não segue os padrões esperados para a sua condição, tampouco sua aparência corresponde às expectativas que gera, dado seu temperamento dócil e pacato. Do mesmo modo, Ferdinand não cede a pressões externas para mudar de condição; ele é fiel às suas próprias escolhas.

A diferença entre crianças dessa faixa etária e das mais novas não está somente na capacidade de maior abstração, mas inclusive no repertório que já trazem, tanto cultural, quanto social e linguístico, e nas associações que são capazes de fazer entre o que estão aprendendo na escola e o espaço familiar e mundo em que circulam. O plano de aula foi então pensando para que os aprendizes possam, além de conhecer a história de Ferdinand, interpretá-la e serem capazes de transferir as reflexões feitas a partir dela para sua própria vivência, tanto em sala quanto em outros ambientes. O uso da LI para leitura e interpretação permite que os alunos desenvolvam capacidade leitora na língua alvo e que adquiram mais repertório para a comunicação. Além disso, elementos culturais das touradas espanholas podem ser explorados durante as aulas. O plano de aula está no apêndice 2.

Considerações finais

Reconhecemos que planos de aula mais abertos, com possibilidades e não o controle total do conteúdo a ser abordado seja um desafio ao docente, mas acreditamos que a prática nos torna cada vez mais competentes. À medida em que nos acostumamos a tomar um papel de coadjuvantes em sala e de

aprendizes também, quando colocamos os estudantes no centro do processo e passamos a preparar aulas a partir de suas necessidades e de seu contexto, a educação finalmente é inclusiva, democrática e, de fato, significativa; ela fará o efeito de desenvolvimento holístico nos agentes nela envolvidos. Portanto, acredito que o trabalho com a preparação de material, com a antecipação das prováveis necessidades, com os obstáculos que possam surgir seja compensado pelo resultado, que é o domínio da língua alvo e o uso para comunicação real por parte dos alunos. É preciso que as pessoas se sintam agentes na língua, capazes de comunicar.

Ao fim dessa discussão, podemos atribuir ao TL o papel de mediador entre a criança e a imaginação e a criança e o real, e o trabalho com a literatura em sala de aula se torna uma ferramenta indispensável para o letramento crítico, uma vez que instrumentaliza as crianças a questionar, a ver com os olhos do outro, a se colocar em sua posição social, cultural e histórica e, assim, também perceber que ocupam a posição de outros para os demais.

Finalmente, esperamos que o material desenvolvido neste trabalho possa ser usado por docentes em várias regiões do nosso Estado, e talvez do território nacional, para que ganhe contribuições e se desenvolva conforme as singularidades das diferentes localidades e públicos, pois um dos passos mais importantes para a verdadeira democratização da educação é o acesso de todos a uma escola de qualidade começa pelo diálogo entre pares, pela crença de que todos somos professores capazes e de que as contribuições de cada um farão um todo mais heterogêneo e mais justo.

Referências

AQUINO, A. L. de; TONELLI, J. R. A. Ensino de Língua Inglesa para Crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. REVELLI, Goiás, UEG, v. 9, n. 4, p. 58-76, dez., 2017.

- CÂNDIDO, A. Direitos Humanos e Literatura. *In*: FESTER, A. C. R. (Org.) **Direitos humanos E...** [S. l.]: Ed. Brasiliense, 1989.
- CHASTAIN, K. **Developing Second Language Skills**. CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de LI segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos**, Florianópolis, SC, UFSC, n. 33, p. 263-277, jul.-dez., 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

Apêndices

Sequência didática 1

Seção 1: *Getting Started*

- a. Explorar o uso de rimas e sua sonoridade.
- b. Interpretação: os pés simbolizam os diferentes tipos de pessoas, e todas valem a pena conhecer. O livro também ensina a tolerância, o respeito às diferenças e a valorização do outro.
- c. Trabalhar com antônimos (opostos), partes do corpo, lugares, números. O professor pode trabalhar com imperativos, se assim desejar.
- d. Materiais: *The Foot Book*, pantufa, quadro e giz ou canetas, imagens de pés (se necessário), papel sulfite (1 folha por aluno), material para pintura e recorte, fita adesiva. É opcional que o professor confeccione cartazes com imagens de diferentes lugares ou que traga materiais representativos desses lugares.

Seção 2: *Warm up*

1. Para esta aula, você pode entrar na sala com pantufas, que podem ser de algum animal ou alguma que tenha em casa. Faça gestos para chamar a atenção para as pantufas. Diga que são seus novos pés e pergunte a opinião das crianças sobre eles: *"Hello, kids. These are my new feet. Do*

*you like them?"*¹ (Espere a resposta das crianças).

2. Você pode fazer perguntas sobre as características dos pés para verificar o conhecimento prévio dos alunos, tanto sobre a parte do corpo quanto sobre os adjetivos. *"Are they big or small? Are they light or dark?"*

3. Após esse momento, mostre o livro às crianças, página a página. Exiba as imagens e pergunte a elas que tipos de pés veem. (pé direito, esquerdo, pé doente, pé no alto e embaixo, pés bagunçados – *fuzzy feet* – grandes e pequenos, e assim por diante).

4. Leia o livro apontando para as imagens e exagerando nos gestos para que elas entendam o vocabulário que não ficar claro.

5. Agora, peça a todos que tirem os sapatos.² Peça que tentem mostrar, primeiro, o *right foot* e o *left foot*. Depois verifiquem as diferenças de tamanhos, cores, e assim por diante. As crianças podem se sentar no chão, colocar os pés para cima e para baixo, e repetir/ tentar lembrar dos versos *up feet* e *down feet*. Repita a mesma dinâmica com outros versos do livro, quantas vezes julgar adequado.

6. Se essa atividade não for possível, você pode levar imagens de pés ou preparar colagens com pés em vários locais diferentes e posições e

¹ O professor pode optar por traduzir ou não as frases sugeridas nos planos de aula.

² É sempre necessário verificar com a direção escolar se isso é possível.

Em algumas localidades o frio é impeditivo, em outros contextos os pais podem não gostar que os filhos sujem os pés. São várias as variantes que podem impedir essa atividade.

tirá-las de uma caixa ou envelope. Essa atividade também pode ser preparada com *slides* usando computador e projetor, se disponíveis. As crianças são facilmente engajadas em brincadeiras como essas. Pergunte por onde andam os pés de seus alunos: pela casa/ grama/ em outro bairro/ em outra cidade? *“Where do your feet walk? Do they walk in your houses? On the grass? In another neighborhood/ city?”* Espere que respondam. Verifique o vocabulário que já conhecem e introduza outros vocábulos e expressões que surgirem durante a dinâmica.

Seção 3: *Hands on*

Nesta seção, os alunos irão praticar o que aprenderam com o livro, com o professor e com os demais colegas durante as atividades de *warm up*.

1. Entregue à turma folhas sulfite em branco onde desenharão seus pés ou quaisquer que quiserem. Auxilie-os no processo.

2. Eles (ou o professor, a depender da idade e das habilidades motoras), recortam os pés. O professor pode colar as folhas com fita adesiva sobre os sapatos dos alunos ou no quadro.

3. Pergunte aos alunos como são os pés desenhados, e de quem são. *“Whose feet are these? What do they look like?”* Se desejar, pode perguntar aonde aqueles pés podem ir. *“Where can these feet go?”*

4. Depois de terminada esta atividade, diga que os pés que confeccionaram irão passear juntos. Cada aluno pega a sua criação e se senta em círculo com a turma, no chão ou nas cadeiras. Comece a cantar a música dos pés³. Cante algumas vezes e treine com eles. Depois, brinque chamando os alunos como na música *“Essa é a história da serpente”*. O ritmo pode ser adaptado pelo professor. Aos poucos, chame com gestos um por um, e os alunos se juntam ao professor cantando e chamando os demais.

“My feet, fee-feet, oh, our feet!

My feet, your feet,

Come with me!”

5. Depois que todos os alunos entraram na roda cantando a música, ensine outras variações. As rimas podem variar conforme a criatividade do professor e da turma, a depender da idade. Faça gestos para que eles entendam o que o vocabulário novo significa.

“My feet, fee-feet, oh, our feet!

My feet, your feet,

Come and see!”

Ou

“My foot, foo-foot

Oh, our foot.

My foot,

Your foot,

Come and salute!! and look!”

Você pode variar entre plural e singular parando e dançando com os dois pés, depois com 1 somente.

³ Autoria própria.

Seção 4: Producing

1. Terminada a canção, peça aos alunos que voltem aos seus lugares. Ainda com as imagens de pé, pergunte para eles qual é o mais engraçado, maior, menor, e assim por diante. “Which foot is the biggest? The smallest? The funniest?” Faça gestos, sons e mímica para que entendam as perguntas.

2. Volte ao livro. Mostre as imagens. Pergunte aonde vão aqueles pés. “Where do these feet go?” Espere que respondam e proponha uma atividade.

3. Com os materiais e móveis disponíveis na sala, faça lugares ou mundos com seus alunos. Montem espaços como uma montanha, um quintal, um quarto (podem ser simbólicos: algumas caixas empilhadas podem representar uma montanha, por exemplo). Se preferir, confeccione alguns cartazes anteriormente à aula. O ideal é que a própria turma se envolva na sugestão e criação dos espaços.

4. Agora, cada aluno vai pegar o seu pé e levar onde quiser. Vocês podem fazer isso cantando a música dos pés (a versão preferida da turma). Porém, no lugar de juntarem-se ao professor em um grande ‘trenzinho’, eles saem do lugar e vão aonde desejam.

5. Depois que cada criança escolher um espaço, elas podem dizer como os pés ficam lá – se *up* ou *down*, se *sick*, ou quantos são os pés em cada uma das estações criadas na sala (uma oportunidade para rever/ver números em inglês).

6. Termine a aula contando aos alunos que não importa de que cor, tamanho ou gênero é o pé (o livro traz os possessivos *his* e *her*). Eles podem nos levar onde quisermos.

Seção 5: Assessment

a. Em uma grande roda com seus alunos, você pode fazer algumas atividades de verificação de conhecimentos. Uma delas é utilizar os *flash cards* (ou as imagens de pés e lugares) com as palavras do livro, espalhá-las ao chão da sala e pedir que as organizem conforme alguns critérios. O primeiro pode ser as rimas. Leia as imagens em voz alta e peça às crianças para organizá-las segundo o seu som. Você também pode pedir que agrupem os antônimos, ou dizer números e pedir que reúnam o número de elementos perdidos.

b. Num segundo momento, retome a variedade de pés e o que eles podem fazer. Utilize as imagens, mostre novamente a pantufa e enfatize o valor de cada um deles.

c. Por fim, como um trabalho individual (não de sala de aula), verifique quais vocabulários as crianças usaram e quais estruturas foram necessárias para atender as demandas linguísticas da turma. Também reflita sobre as dificuldades com relação à socialização e à convivência com o outro e com o ambiente.

d. Pense em seu próximo plano de aula de forma a incluir esse novo repertório. Desse modo, a turma

pode revisar o conteúdo e aplicá-lo em outros contextos comunicativos.

e. A turma se engajou na leitura do livro? Houve prazer nas atividades de leitura e oralidade? Verifique se o trabalho com o TL serviu de incentivo para a escolha de outros materiais.

Sequência didática 2

Seção 1: *Getting Started*

- Ler o livro na íntegra com os alunos. (não somente excertos)
- Explorar o gênero narrativa, com começo, meio (clímax) e desfecho.
- Revisar vocabulário do tema sentimentos; trabalhar com comparativos, com gostos e preferências.
- Trabalhar com temas como tolerância, diversidade e preconceito.
- Material: Livro *The story of Ferdinand*; imagens, *flashcards* ou *slides* com vários tipos de animais e domadores, veterinários e profissionais em geral que trabalham com animais; imagens, *flashcards* ou *slides* com rostos representando as emoções e sentimentos que aparecem no livro; quadro e giz; computador e projetor (opcionais); material para pintura e escrita. Folhas sulfite.

Seção 2: *Warm up*

- Antes de começar a ler o livro com as crianças, pergunte a eles se têm medo de algum animal. *“Are you afraid of any animals?”* Espere responderem e os encoraje a lembrar de alguns nomes de animais em LI.

Preveja o vocabulário antes da aula: *spiders, snakes, bears, lions, dinosaurs.*

À medida em que eles citarem animais, mostre as imagens deles e peça que repitam o vocabulário.

2. Depois disso, mostre a imagem de um domador de leão. Pergunte: *“Who is this?” “A lion tamer!” “Is he/she afraid of lions?”* Se for possível, mostre imagens de veterinários alimentando rinocerontes, cientistas e biólogos trabalhando com aranhas e cobras, e faça a mesma pergunta sobre elas.

3. Por fim, mostre no livro *The Story of Ferdinand* a imagem do toureiro. Pergunte o nome da profissão dele – *“What does he do?”*. Depois que responderem, explique o que ele faz e mostre a imagem de um touro grande e feroz. *“This is a bull!” “It is big and ferocious!”* Pergunte se eles têm medo de touros, se já viram um e se sabem o que é uma tourada: *“Are you afraid of bulls? Have you ever seen one? Do you know what a bull fight is?”* Adapte as perguntas e a linguagem para sua turma.

4. Agora, mostre a imagem de Ferdinand no livro. *“Is he scary?” “Are you afraid of him?”* Aguarde as respostas. Mostre a imagem do touro, logo no início do texto, sentado embaixo de sua árvore favorita cheirando as flores. *“Is this what a regular bull does?”* Espere que os alunos respondam. 5. Depois disso, siga com a leitura do livro. Atente para as intrusões do narrador, muito valiosas para a leitura em voz alta. Aproveite as pausas que ele faz para conversar

com o leitor e peça a participação da turma. Verifique quais as antecipações que podem fazer da história, que é diferente do roteiro fílmico. Se desejar, leve espadas de papel e uma capa vermelha para dar mais dramaticidade à leitura.

6. Depois disso, escreva no quadro:

Beginning:

Middle:

Climax:

Ending:

Peça aos alunos que descrevam, em LI ou portuguesa, o que acontece em cada momento do livro. Escreva palavras-chave no quadro. Outra opção é usar o computador e exibir imagens tiradas do livro à medida em que eles narram a história para você. Se os seus alunos já dominarem um pouco de escrita em inglês, você pode pedir a voluntários para irem ao quadro escreverem suas ideias e as da turma.

Seção 3: *Hands on*

1. Depois de ler a história, pergunte aos alunos como Ferdinand se sentiu em cada momento da história. Utilize o que eles colocaram no quadro e as imagens do livro. Por exemplo:

Beginning: calm, happy

Middle: nervous (bee bite), mad, sad, quiet

Climax: (in the arena) peaceful, happy or sad?

Ending: happy again

2. Pergunte aos seus alunos quando eles se sentem *happy, sad, calm, nervous, mad* e assim por diante.

"When do you feel...?". Pergunte também como os outros personagens se sentiam, como a mãe de Ferdinand, cujo filho era diferente dos outros; o toureiro e os demais homens da tourada, que não conseguiram provocar o touro. Como eles acham que a plateia da tourada se sentiu, se *frustrated or amazed* com o touro.

3. Aproveite para explorar o texto. Mostre aos alunos que os *bandilleros* e os *picadores* foram ficando *madder and madder* e quem deveria ter ficado assim era o touro! Mostre a eles as gradações *sadder and sadder* e *happier and happier* e peça que reflitam em que momentos os personagens do livro se apresentaram dessa forma. Mostre as imagens do touro ficando calmo. Eles podem usar *calmer and calmer* e outros comparativos para esse momento.

Seção 4: *Producing*

1. Depois de terminada a tarefa, os alunos confeccionarão um livro sobre eles mesmos. Ajude-os a pensar em uma situação em que tiveram algum conflito ou problema, mas então o desfecho foi feliz.

2. Cada aluno receberá duas ou três folhas sulfite. Dobre-as ao meio e grampeie o miolo para que fique com a forma de livro. Explique o que eles irão fazer.

3. Desenhem a capa com eles como personagem principal. Desenvolvam o *beginning*, o *middle*, o *climax* e o *ending*. Cada folha irá trazer um dos momentos da história.

Os alunos deverão desenhar a ação e escrever os adjetivos para descrever o que a personagem está sentindo no momento. Verifique se os alunos desejam escrever mais ou menos e auxilie-os no processo. Ajude aqueles que quiserem incluir o que gostam, suas preferências, assim como na história do touro.

4. Depois de terminada a confecção das histórias, organize um *show and tell* com a turma. Os alunos que desejarem contam seus livros para os demais. Se a turma for muito grande ou o tempo escasso, organize a turmas em grupos menores para que façam a atividade.

5. Por fim, coloque a turma em uma grande roda. Converse sobre como eles se sentem de formas diferentes em situações parecidas, de como têm gostos e preferências únicas. Pergunte se meninos podem gostar de flores, de cozinhar, se meninas podem gostar de futebol ou de brincar de luta no intervalo. Aproveite para explorar esses assuntos e desenvolver mais tolerância e respeito entre eles.

Seção 5: Assessment

1. Leia novamente o livro *The Story of Ferdinand* com a turma. Verifique se o domínio de língua aumentou fazendo perguntas em LI ao longo da narrativa. Faça o mesmo com os livros confeccionados por seus alunos. Pegue alguns deles, leia e pergunte sobre a personagem, a ação e as ilustrações.

2. Utilize as imagens, *flashcards* ou *slides* com rostos expressando

diferentes emoções para revisar o vocabulário.

3. Reflita sobre as estruturas que eles usaram durante o trabalho com o livro para o desenvolvimento da próxima aula, visando sua retomada e fixação.

POTENCIALIDADES DE UM PLANO DE AULA GAMIFICADO NO ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS

Ana Carolina Guerreiro Piacentini
Isadora Teixeira Moraes



3

Introdução

Correntemente relacionada à utilização de jogos em sala de aula, a gamificação (do inglês *gamification*) se refere à aplicação de estratégias e/ou elementos de jogos para aumentar o engajamento e influenciar mudanças no comportamento dos alunos (Costa; Marchiori, 2016). Pode ser definida também como uma adaptação feita a algum tipo de atividade (Leffa, 2020) e que gera benefícios em diversas áreas. Na educação, práticas educativas gamificadas ajudam os alunos a manterem a concentração, desenvolvem a criatividade e autonomia, além de deixarem a aula mais dinâmica (Bueno, 2020; Pereira, 2018).

Antunes e Rodrigues (2022) mostram que a gamificação vem sendo alvo de críticas na produção científica, apontando para a necessidade de desenvolver não só uma atividade com jogo, mas sim um ambiente motivador que engaje os alunos. Por outro lado, pesquisadoras como Bueno (2020) e Pereira (2018) afirmam que a aprendizagem por meio de jogos promove a interação entre alunos e pode beneficiar, bem como potencializar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Ademais, ressalta-se a importância do lúdico e das brincadeiras no ensino de línguas com crianças,¹ elementos considerados essenciais no seu processo de aprendizagem (Ribeiro, 2013).

Por ser uma área de recente desenvolvimento e que frequentemente exige acesso a ferramentas digitais, bem como a habilidades em como lidar com essas ferramentas, professores/as de língua inglesa nem sempre estão preparados para utilizar jogos em

¹ Optamos pelo termo “ensino de inglês/línguas *com* crianças” por entendermos o papel emancipatório da criança e o caráter formativo do ensino de língua inglesa (Tonelli, 2023).

sala de aula de forma crítica e adequada à faixa etária de seus alunos. Ademais, a capacidade de consumir e produzir textos multimodais é um dos pilares do ensino de inglês no Brasil, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), e a utilização de estratégias gamificadas de maneira crítica e bem embasada pode ter um papel importante na promoção dessas competências.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa qualitativa documental foi analisar as potencialidades de um plano de aula gamificado (Apêndice A) para uma aula de inglês para o 5º ano do Ensino Fundamental I de um colégio privado em um município no Paraná. Espera-se que esta pesquisa possa orientar professores/as de inglês com crianças que busquem dinamizar suas aulas por meio da gamificação.

No que concerne à proposição deste plano de aula gamificado, utilizamos a plataforma *Scratch*², que é uma linguagem de programação criada pelo *Media Lab* do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (*Massachusetts Institute of Technology – MIT*). O *Scratch* é uma plataforma de programação interativa que permite a qualquer pessoa acima de 8 anos criar jogos, histórias animadas e outras animações, sem precisar de conhecimento prévio de outras linguagens de programação. Além de criar estes projetos, o *Scratch* permite o compartilhamento e o acesso a outros jogos já criados.

Este trabalho está organizado de forma que, após esta introdução, apresentamos o referencial teórico que embasa a pesquisa. Em seguida, explicitamos o percurso metodológico adotado. A seção que procede é referente à análise de dados. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Referencial Teórico

Nesta seção, trazemos as principais bases teóricas da pesquisa. Primeiro, discutimos brevemente a aprendizagem de língua inglesa com crianças. Na sequência, definimos o conceito de gamificação e

² Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>

suas implicações. Por último, destacamos a importância da gamificação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças.

Aprendizagem de língua inglesa com crianças

A prática de ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças tem sido foco de pesquisas nos últimos tempos (Tonelli, 2005), uma vez que “[...] ensinar crianças é diferente de ensinar adolescentes e adultos³” (Taghizadeh; Yourdshaki, 2019, p. 2). Ou seja, este ensino é diferente dos demais e deve ter atenção especial dos professores e pesquisadores, pois, mesmo muito novas, as crianças possuem uma quantidade grande de conhecimento sobre o mundo (Nunan, 2016). Além de serem mais entusiasmadas que os adultos, as crianças perdem o interesse mais rapidamente e são menos hábeis de se manterem motivadas (Cameron, 2001). Muito se fala sobre a idade ideal para iniciar o aprendizado de uma segunda língua. Nunan (2016) aponta para a Hipótese do Período Crítico, segundo a qual a fase antes do início da puberdade seria o momento ideal para o início dessa aprendizagem. Por outro lado, alguns autores questionam este momento, e evidenciam que a aprendizagem de uma segunda língua na infância não é garantia de aprendizagem efetiva, já que muitos outros fatores influenciam esse processo (Moraes, Batista, 2020; Muñoz, 2014).

Nunan (2016) enfatiza a importância do contexto social em que a criança está inserida para a aprendizagem. Todo o ambiente da sala de aula, bem como o mundo além dela, influenciam nesse processo, uma vez que “[...] uma criança está atenta a tudo que acontece ao seu redor e, de certa forma, já está aprendendo com isso⁴” (Rajagopalan, 2009, p. 186). Em consonância, Piaget (1973) empenhou-se em estudar as relações entre a biologia e o

³ Tradução nossa. No original: “teaching children is unlike teaching teenagers and adult learners” (Taghizadeh; Yourdshaki, 2019, p. 2).

⁴ Tradução nossa. No original: “an infant is attentive to everything happening around it and, in a way, is already learning from it” (Rajagopalan, 2009, p. 186).

conhecimento, desenvolvendo a teoria da Epistemologia Genética. Esta teoria postula que o “[...] indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da sua vida” (Abreu *et al.*, 2010, p. 361). Os autores afirmam que esse desenvolvimento pode ser observado pelo equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o que resulta na adaptação de novos conhecimentos, sendo estes os processos básicos para a constituição das estruturas mentais, ou seja, o pensamento. Durante a aula de inglês com crianças, este processo acontece na medida em que o sujeito (aluno) age e apropria-se de um objeto (material, recurso didático etc.) para atender às suas necessidades biológicas, psicológicas e sociais, caracterizando o momento de assimilação. Após assimilar, o sujeito modifica os esquemas do objeto que tenta assimilar, fazendo a acomodação. O equilíbrio entre estes dois momentos é o que gera a adaptação e a construção de novos conhecimentos (Piaget, 1973).

Outra contribuição de Piaget (1973) para o processo de ensino e aprendizagem foi a diferenciação dos estágios de desenvolvimento infantil. Para o autor, a criança passa por quatro diferentes estágios ao longo da infância que acarretam características distintas no seu desenvolvimento.

O primeiro estágio, o período sensório motor (0 a 2 anos), caracteriza-se pela fase de experimentação, curiosidade e imitação. Em seguida, no segundo, o período pré-operacional (2 a 7 anos), inicia-se o reconhecimento no espelho, a dificuldade em se colocar no lugar do outro (egocentrismo) e é a fase em que a criança começa a brincar de faz de conta. No terceiro estágio, o período das operações formais (7 a 11 anos), as crianças gostam de colecionar, brincar com jogos de tabuleiro, e este é o momento em que desenvolvem a lógica matemática. Por fim, no quarto estágio, o período das operações concretas (11 a 15/16 anos), as crianças adquirem razão moral, raciocínio e lógica dedutiva.

Outra teoria importante para o estudo do desenvolvimento infantil é a Teoria Social Cognitiva (TSC) proposta por Bandura (2006), que discute o comportamento humano a partir da perspectiva de agência humana e da lógica da reciprocidade

triádica. Ou seja, o comportamento (atos, escolhas, declarações verbais), os fatores ambientais (recursos, consequências, ambiente físico) e os fatores pessoais (crenças, expectativas, atitudes, conhecimentos) se relacionam e influenciam o desenvolvimento e o comportamento humano.

Não podemos deixar de mencionar as contribuições de Vygotsky (1982) para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças. O autor afirma que o meio social é fator determinante para o desenvolvimento humano, pois o homem é um ser sócio-histórico, e é a partir das relações e interações com o outro em sociedade que sua consciência é engendrada.

Para explicar o desenvolvimento humano, Vygotsky (1984) divide o momento de aquisição do conhecimento em três zonas de desenvolvimento: a real, a proximal e a potencial. Na Zona de Desenvolvimento Potencial, temos o conhecimento ainda não consolidado. Com certos estímulos e durante a interação com o outro, o conhecimento passa pela Zona de Desenvolvimento Proximal para então chegar na Zona de Desenvolvimento Real, que é o conhecimento já consolidado. Para Vygotsky (1984) o professor tem um papel importante para interferir e mediar estes momentos, potencializando o desenvolvimento de seus alunos.

As contribuições teóricas acima mencionadas são importantes e relevantes para o entendimento da aprendizagem com crianças. Para Lima (2016), conhecer os alunos e suas características individuais contribui eficazmente no momento de planejamento de aulas e, com isso, para a motivação e interesse dos alunos. No Brasil, as pesquisas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças são necessárias pois “[...] o valor e o propósito da aprendizagem de LEC nas séries iniciais do Ensino Fundamental aparentam ser temas ainda bastante inexplorados” (Rocha, 2006, p. 7). A autora ainda pontua para a inexistência de diretrizes oficiais norteadoras para o ensino dessas línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que compromete sua oferta.

O ensino de uma língua estrangeira com crianças requer uma qualificação diferenciada do professor (Lima, 2016). Entretanto,

autores como Rinaldi (2011) e Tonelli (2005) afirmam que há pouca formação específica para professores de inglês que desejam atuar com crianças, sem contar na defasagem dos profissionais qualificados nesta área (Tonelli, 2005). Assim, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais desafiador. Cabe ao professor o papel de “[...] incentivar seus alunos, dotando-se de metodologias apropriadas para que a língua-alvo seja atingida eficazmente” (Lima, 2016, p. 416). Uma das formas de facilitar a aprendizagem de idiomas com crianças é a inserção de jogos e/ou práticas gamificadas, pois, enquanto aprendizes, as crianças têm no jogo uma oportunidade de “[...] negociar significados e desenvolver, mais rapidamente, a capacidade de uma linguagem” (Lima, 2016, p. 419). Este tema será discutido a seguir.

Gamificação

O termo gamificação tem origem na indústria de mídia digital e vem gerando diferentes usos e aplicações em áreas diversas, como produtividade, finanças, saúde, educação, sustentabilidade, bem como mídia de notícias e entretenimento (Deterding *et al.*, 2011). É um termo que relaciona os conceitos de jogabilidade, interação lúdica e design lúdico e pode ser definido como “[...] o uso de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos” (Deterding *et al.*, 2011, p. 10). Para Kapp (2012) a gamificação se caracteriza pelo uso de certas mecânicas, pensamentos e estratégias advindas dos jogos para motivar e engajar os usuários promovendo a aprendizagem. Ela

se apresenta como um fenômeno emergente com muitas potencialidades de aplicação em diversos campos da atividade humana, pois as linguagens, estratégias e pensamentos dos *games* são bastante populares, eficazes na resolução de problemas (pelo menos nos mundos virtuais) e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento (Fardo, 2013, p. 68).

A gamificação não deve ser confundida com ludicidade. Deterding et al. (2011) pontuam que, muitas vezes, os aplicativos e as práticas gamificadas dão origem a comportamentos e mentalidades lúdicas e que os jogadores frequentemente alternam entre comportamentos e mentalidades lúdicos durante a performance de uma prática gamificada. Na tentativa de conceitualizar o termo gamificação, Lacerda (2020) elaborou um mapa conceitual para relacionar os pontos em comum sobre o tema, conforme a figura 1.

Figura 1: Mapa conceitual sobre gamificação



Fonte: Lacerda (2020, p. 46).

A partir desta figura, a autora define gamificação como a transformação de uma situação que originalmente não é um jogo em um jogo. Esta prática deve englobar a estética, mecânica e pensamento de jogos para promover momentos de engajamento, motivação e aprendizagem por meio de resolução de problemas. Assim, uma experiência gamificada, de acordo com a autora, deve promover o alcance dos objetivos pelos próprios participantes e não os objetivos da empresa ou do professor.

A gamificação pode ser organizada e classificada em três tipos de elementos: dinâmicas, mecânicas e componentes (Werbach; Hunter, 2012). As dinâmicas são os temas nos quais o jogo se

desenvolve, especificamente as emoções, narrativas, progressão, relacionamentos e restrições. As mecânicas orientam as ações do jogador, delimitando o que ele pode e/ou não pode fazer no jogo. Os componentes se referem a aplicações mais específicas dentro do jogo, como o avatar, conquistas, missões, níveis, entre outros.

Costa e Marchiori (2016) detalham e explicam, com base em Werbach e Hunter (2012), que estes elementos podem ser combinados de diferentes maneiras, de forma que cada elemento possa apresentar um potencial de combinação diferente, desde que atendam ao objetivo principal do projeto de gamificação a ser criado. Elas também ressaltam a importância de se planejar antecipadamente a escolha destes elementos para se chegar ao objetivo proposto.

Para Lacerda (2020), uma experiência gamificada bem planejada não é algo simples que tornará o processo de aprendizagem fácil. Pelo contrário, é uma experiência desafiadora que requer esforço e que contribui para o desenvolvimento dos alunos e para a construção do conhecimento. A autora ainda conclui que, no processo de planejamento, as dificuldades podem ser antecipadas de maneira a possibilitar uma experiência gamificada mais efetiva. A gamificação pode e deve ser inserida nas aulas de inglês com crianças, pois gera interação e ganhos efetivos para a aprendizagem. Discutiremos essa importância a seguir.

A importância da gamificação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças

O jogo é uma ferramenta que possui vários benefícios para a aprendizagem. Além de proporcionar a comunicação, eles “[...] facilitam a aprendizagem de idiomas, especialmente jovens aprendizes, pois proporcionam formas comunicativas” (Tonelli; Ferreira, 2016, p. 19). O jogo pode promover a aprendizagem, engajamento, interação, motivação e até mesmo ser uma forma de avaliação em sala de aula (Bueno, 2020). Para Kapp (2012), a gamificação é eficaz em uma situação de aprendizagem, pois ela

encoraja os alunos a progredirem e promove ações de inovação, uma vez que estão em contato com novas ferramentas e tecnologias.

Ao jogar, a criança pode desenvolver diversos sentimentos. Bueno (2020) destaca três: felicidade, realização e frustração. Ao propor um jogo, o professor tem a função de, “[...] além de proporcionar o ensino da LI, ajudar nossos alunos a lidarem com a frustração, com o erro e com restrições, tendo em vista a importância desses aspectos no desenvolvimento global da criança” (Bueno, 2020, p. 21). De acordo com Ribeiro (2013), o jogo possui duas funções dentro do processo de ensino e aprendizagem. A primeira função é caracterizada como lúdica e a segunda como educativa. Com o lúdico, a criança encontra o prazer e a satisfação em jogar, enquanto na educativa ela é educada para a convivência social através do jogo. Bueno (2020) aponta para a função social do jogo, que promove interação entre o aluno e o professor, bem como o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e motor.

Assim como os jogos, as brincadeiras também contribuem para que resultados significativos sejam atingidos em sala de aula. Lisboa e Buose (2021, p. 34) destacam que os jogos e as brincadeiras “[...] proporcionam o diálogo, a troca de experiências entre as crianças”. Antunes e Rodrigues (2022) realçam que os professores são encorajados a utilizarem jogos em sala de aula. Esse encorajamento vem acompanhado de sugestões de livros com jogos que podem ser utilizados em diferentes áreas da educação. Ou seja, desde antes do século XX, os pesquisadores já pensavam em trabalhar conteúdos curriculares por meio dos jogos.

No estudo de Lacerda (2020), a autora elenca alguns ganhos com a inserção da gamificação nas aulas de inglês. O primeiro é o engajamento e participação da turma na aula. O segundo é a interação e cooperação entre os alunos, pois no jogo proposto era necessário o trabalho em equipe. O terceiro ganho foi que a experiência gamificada pôde auxiliar no desenvolvimento linguístico e crítico dos alunos. Em consonância, Cuaces (2022) também ressalta que o uso da gamificação no ensino traz benefícios

como a melhora da motivação, trabalho em equipe, socialização e resultados acadêmicos. Dessa forma, acreditamos que a inserção de jogos e/ou práticas gamificadas nas aulas de língua inglesa com crianças traz ganhos efetivos para o seu desenvolvimento em diversas vertentes.

Tendo discutido as bases teóricas deste trabalho, na seção seguinte apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

Percurso Metodológico

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter documental. Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa se preocupa com a compreensão de um grupo social ao invés de se preocupar com a representatividade numérica. A pesquisa qualitativa para Minayo e Minayo-Goméz (2003) trabalha com os significados e entendimentos sobre determinado assunto, entendimentos estes que se referem, em geral, a sentimentos, emoções e percepções do pesquisador e dos participantes.

Para Fonseca (2002), a pesquisa documental é aquela que dispõe de diversas fontes para análise que ainda não foram analisadas criticamente, tais como “[...] tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (Fonseca, 2002, p. 32). Nesta pesquisa, escolhemos como corpus de análise um plano de aula gamificado elaborado pela primeira autora do trabalho.

Utilizamos no plano de aula uma plataforma de programação interativa para criação de jogos e outras animações. Conforme descrito na introdução, a plataforma *Scratch* permite seu aproveitamento sem precisar de conhecimento prévio de linguagens de programação. Este plano foi elaborado para ser pilotado em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I de um colégio privado no Paraná. Devido ao curto período para realização desta pesquisa, a implementação desse plano de aula não foi possível. Assim, daremos foco apenas na sua elaboração e na

análise das percepções das pesquisadoras, segundo os autores estudados para a realização desta pesquisa.

Para analisar o plano de aula, delimitamos categorias de análise com base nas características e potencialidades da gamificação segundo Lacerda (2020), Bueno (2020) e Pereira (2018). São elas: (potencial de) aprendizagem, (potencial de) engajamento/motivação, (potencial de) diálogo/interação, (potencial de) criticidade e (potencial de) resolução de problemas. Essas categorias foram escolhidas tendo em vista que são possíveis de serem observadas em um plano de aula. Por exemplo, como veremos na sequência, algumas atividades do plano envolvem o trabalho em grupos. Dessa forma, o plano de aula tem potencial de diálogo/interação, bem como potencial de resolução de problemas, pois os alunos precisarão se juntar, tomar decisões relativas ao jogo e resolver possíveis conflitos. A temática do plano de aula tem como foco a alimentação saudável, e os alunos devem escolher entre alimentos mais e menos saudáveis. Nesse sentido, o plano de aula tem potencial de criticidade, pois os alunos precisarão refletir sobre sua alimentação e o potencial nutritivo dos alimentos.

O plano de aula

O plano de aula proposto neste trabalho foi elaborado para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, com o objetivo de revisar o conteúdo de vocabulário de comidas em inglês apresentado em aulas anteriores e também refletir sobre a importância de uma alimentação saudável. Esta turma está em um contexto privado de ensino em que há recursos digitais disponíveis (*tablets*, computadores, acesso à uma rede de *internet* estável e suporte de profissionais capacitados para auxiliar em qualquer momento), tanto para os alunos quanto para os professores, sendo possível a participação de todos.

A aula foi prevista para acontecer no laboratório de informática do colégio, onde os alunos podem usar os computadores ou *tablets*. Outro ponto importante a ser mencionado

na elaboração do plano é que os participantes têm três aulas de inglês por semana, fator determinante na escolha da plataforma, pois, caso os alunos apresentassem alguma dificuldade no seu manuseio, poderíamos dar continuidade em outra aula ainda na mesma semana.

Percorremos algumas plataformas em uma simples pesquisa no *Google* e optamos pela plataforma *Scratch* pelo seu simples uso e fácil acesso. Para revisão do vocabulário, os alunos irão criar um *catch game* (jogo de pegar) na plataforma *Scratch*. Como o próprio nome já diz, o *catch game* consiste em um jogo em que o personagem precisa pegar coisas que caem do céu. Então, os alunos irão criar um jogo em que várias comidas (mais e menos saudáveis) caem do céu e o personagem deve pegar apenas as comidas que são mais saudáveis, conforme figura 2, a seguir.

Figura 2: *Catch game*



Fonte: *Scratch*

O plano de aula prevê um momento de autoavaliação em que os alunos irão responder a perguntas relacionadas à sua percepção quanto ao jogo criado, bem como o vocabulário que conseguiram aprender e o que eles consideraram interessante e desafiador na(s) aula(s). Com as respostas dos alunos, poderíamos analisar quais

foram os ganhos para a aprendizagem de inglês após a inserção de uma prática gamificada na aula.

Análise do plano de aula gamificado

Conforme relatado na metodologia, o objetivo do plano de aula é criar um *catch game* (jogo de pegar) na plataforma *Scratch*. Inicialmente, este plano de aula prevê uma prática de *Blended Learning*⁵ em que os alunos devem assistir a um vídeo tutorial em casa, enviado previamente pela professora por meio da agenda digital dos alunos. Neste vídeo, os alunos irão aprender como funciona a plataforma e como criar o *catch game*. Ao assistir previamente ao vídeo, os alunos chegarão para a aula com certo conhecimento prévio sobre a plataforma e sobre o jogo. Para Antunes e Rodrigues (2022), a gamificação promove um ambiente motivador que engaja os alunos no momento da aprendizagem. Este momento de *Blended Learning* promove o engajamento tanto em casa quanto na escola, mostrando assim seu *potencial de engajamento*.

Em sala de aula, a professora irá dividir os alunos em três grupos, de forma que cada grupo irá ficar responsável por uma criação dentro do jogo. O grupo 1 irá criar os personagens, o grupo 2 irá criar as comidas mais saudáveis e o grupo 3, as comidas menos saudáveis. Nestes momentos em grupos, os alunos podem dialogar e interagir uns com os outros, *promovendo a interação, a resolução de problemas e a criticidade*, conforme expõem Bueno (2020) e Pereira (2018).

Em seguida, a professora irá revisar as funções básicas da plataforma, sendo necessário os alunos terem assistido ao vídeo previamente para que esta parte da aula não se prolongue mais do que o necessário. Se os alunos não assistirem ao vídeo, a professora pode usar esse momento para ensiná-los quanto ao uso da

⁵ Ensino Híbrido é a combinação de dois modelos de aprendizagem, o tradicional e o modelo a distância (Graham, 2006). Refere-se a um ensino em que parte dos conteúdos é transmitido ao aluno de forma *online*, a distância, normalmente pela internet.

plataforma e/ou colocar os alunos em pares (um aluno que assistiu com outro aluno que não assistiu) para que trabalhem em conjunto e possam auxiliar uns aos outros. A revisão das funções pode ser feita por meio dos *Scratch Cards*⁶ disponíveis na plataforma, que consiste em um documento PDF com imagens e texto explicando como criar cada função dentro do jogo, segundo figura 3 a seguir.

Figura 3: *Scratch Cards*



Fonte: *Scratch Cards*

O objetivo do *catch game* é fazer com que o personagem ande na tela e vá pegando apenas as comidas mais saudáveis que vão caindo. Cada vez que o personagem acerta, ele ganha 1 ponto. Caso o personagem pegue uma comida menos saudável, ele perde 1 ponto. Durante a aula, os alunos irão criar as funções no jogo e a professora irá auxiliar no que for necessário. Deverá ser enfatizado que as comidas criadas devem ser relacionadas com o vocabulário aprendido nas aulas anteriores, o que mostra, portanto, seu *potencial de aprendizagem*. Após a criação do jogo, os alunos podem

⁶ *Scratch Cards* do *Catch Game*: <https://resources.scratch.mit.edu/source/cards-old-scratch2/InDesign-files/catch/Catch%20Game%20-%20Scratch%20Cards%20Files.pdf>

jogar e competir, e, ao final da aula, é proposto um momento de reflexão sobre a importância de dar preferências para comidas mais saudáveis e as consequências dessas escolhas para a saúde. Nesse sentido, mais uma vez, o plano tem *potencial de criticidade*.

Por último, as perguntas autoavaliativas ao fim do jogo têm *potencial de avaliação*, já que as crianças irão refletir sobre hábitos alimentares saudáveis, utilizando o conteúdo previsto para as aulas, bem como a inserção de uma prática gamificada em sala de aula. Assim, podemos concluir que o plano de aula é gamificado, pois ele utiliza uma plataforma digital que engloba a estética, mecânica e pensamento dos jogos, promove o engajamento, motivação e aprendizagem dos alunos, em consonância com Lacerda (2020). Pode deixar a aula mais dinâmica e fazer com que os alunos estejam mais participativos, além de oferecer uma nova forma de avaliação para a disciplina, conforme Bueno (2020).

De acordo com Lacerda (2020) a gamificação é a transformação em um jogo de uma situação que originalmente não é um jogo. Definimos este plano de aula como gamificado, pois ele pode transformar um momento que seria apenas revisão de vocabulário (não é um jogo) em um jogo. Assim como mostra a autora, esta experiência pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos e na construção do conhecimento. Em consonância, Bueno (2020) aponta que a gamificação pode contribuir no desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e motor. Acreditamos que este plano de aula gamificado contribui em todos estes aspectos. A criação de um jogo em uma plataforma nunca utilizada antes pode aprimorar a aprendizagem de novos conteúdos, promovendo o desenvolvimento cognitivo e motor, ao utilizar ferramentas e dispositivos tecnológicos. As práticas em grupos e pares acentuam o desenvolvimento linguístico e afetivo, pois os alunos estarão em constante engajamento uns com os outros, utilizando a língua inglesa em todos os momentos.

Outro benefício deste plano de aula é a modificação do espaço físico da sala de aula para o laboratório de informática, gerando mais motivação e interesse nos alunos. Podemos observar também

que esta aula pode proporcionar o despertar de um novo interesse nos alunos quanto ao uso de tecnologias e recursos digitais, antes visto apenas como diversão, e mais recentemente como uma ferramenta de aprendizagem, uma vez que os estudantes descobrirão uma nova plataforma em sala de aula.

Conclusão

Nesta pesquisa, buscamos apresentar um plano de aula gamificado para aulas de inglês com crianças a fim de obter reflexões sobre os benefícios dessa abordagem. A gamificação, em suma, pode ser definida como o uso de elementos que advêm dos jogos em contextos que não são relacionados aos jogos, como a educação. De acordo com Kapp (2012), a gamificação no meio educacional é eficaz pois ela encoraja os alunos a progredirem, bem como promove ações de inovação.

A partir do plano de aula proposto neste capítulo, observamos que a plataforma *Scratch* pode ser incluída nas aulas de inglês mesmo sem nenhum conhecimento prévio de linguagens de programação, pois ela oferece suporte e manuais de utilização. Ressaltamos que essa prática pode ser aplicada juntamente com o *YouTube* que oferece vários vídeos tutoriais, gerando *Blended Learning* (Graham, 2006).

Concluimos que o plano de aula aqui proposto pode trazer certos benefícios para aula de inglês com crianças, tendo potencial de aprendizagem, engajamento/motivação, diálogo/interação, criticidade e de resolução de problemas, além de poder ser utilizado como uma nova forma de avaliação e modificar o espaço físico da sala de aula.

Em relação às limitações, ressaltamos a falta de tempo para implementação do plano de aula, o que também impediu o momento de autoavaliação ao final, momento este em que os alunos fariam sua apreciação das atividades realizadas.

Acreditamos que futuras pesquisas acerca do tema são necessárias para que mais professores se interessem pelo assunto e se sintam motivados a incluir práticas gamificadas em suas aulas.

Referências

- ABREU, L. C. de; OLIVEIRA, M. A. de; CARVALHO, T. D. de; MARTINS, S. R.; GALLO, P. R.; REIS, A. O. A. A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento humano**, v. 20, n. 2, p. 361-366, 2010.
- ANTUNES, J.; RODRIGUES, E. S. J. Análise do desenvolvimento temático dos estudos sobre *games* na educação. **Educação e Pesquisa**, v. 48, n. 1, p. 1-22, 2022.
- BANDURA, A. Toward a psychology of human agency. **Perspectives on Psychological Science**, v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.
- BUENO, B. A. G. *Chameleon*: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- CAMERON, L. Children learning a foreign language. In: CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 1-19.
- COSTA, A. C. S.; MARCHIORI, P. Z. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 6, n. 2, p. 44-65, 2016.
- CUACES, L. A. P. Gamificación como estrategia didáctica para la adquisición de vocabulario en inglés en la postpandemia. **Mendive Revista de Educación**, v. 20, n. 3, p. 867-877, 2022.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. **MindTrek**, v. 11, n. 1, p. 9-15, 2011.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAHAM, C. *Blended learning systems: definition, current trends, and future directions*. In: BONK, Curtis J.; GRAHAM, Charles (org.). **The handbook of blended learning: global perspectives, local designs**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2006. p. 3-21.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. 1. ed. São Francisco: Pfeiffer, 2012. 336 p.

LACERDA, L. M. T. de. **Uma experiência gamificada em aulas de inglês na escola pública: repercussões e reconstruções**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, 2020.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 01-14, abr./jun., 2020.

LIMA, L. J. A. de. O uso do origami nas aulas de inglês para crianças: uma proposta de ensino. In: ALENCAR, Larissa Fontinele; JÚNIOR, Fernando Alves da Silva (org.). **Reflexões, Diálogos e Práticas no Ensino de Língua e Literatura**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2016. p. 415-436.

LISBOA, P. V.; BUOSE, V. L. de O. P. Ensino de libras: interação entre alunos surdos e ouvintes. In: SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A.; JUSTINA, O. D. (org.). **Línguas Adicionais para crianças: possibilidades teórico-práticas**, 2021. p. 27-45.

MINAYO, M. C. de S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de

problemas de saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMEZ, M. H. de A. (org.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-142.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020.

MUÑOZ, C. Starting young – is that all it takes? **Babylonia**, v. 1, n. 14, p. 22-25, 2014. Disponível em: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-1/Munoz.pdf. Acesso em: 3 maio 2023.

NUNAN, D. Teaching English to Young Learners. *In*: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Abingdon: Routledge, 2016. p. 68-81.

PEREIRA, T. V. R. **Kids in action: canções infantis em um software interativo para a prática do inglês**. 2018. 52 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PIAGET, J. W. F. **Psicologia e epistemologia: Por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RAJAGOPALAN, K. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of world English. **Trabalhos em Linguística Aplicada [online]**. v. 48, n. 2, p. 185-196, 2009.

RIBEIRO, S. de S. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância. **Psicolado**, 2013. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RINALDI, S. Como crianças aprendem e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. **Vertentes e Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 279-298, 2011.

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) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006.

TAGHIZADEH, M.; YOURDSHAHI, Z. H. Integrating technology into young learners' classes: language teachers' perceptions. **Computer Assisted Language Learning**, v. 33, n. 8, p. 1-25, 2019.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58-73, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138670567v6212023>. Acesso em: 7 set. 2023.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da Língua Inglesa para crianças**. 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, A. B. M. The use of "game rules" textual genre in the English teaching for children. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 9, n. 19, p. 16-35, jul/dez, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 132 p.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Madrid: Gráficas Rogar, 1982. 387 p.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

Apêndice A

Plano de aula

Turma

5º Ano - Ensino Fundamental

I

Tempo

50 minutos – Aula no laboratório de informática

Objetivos

- Revisar o vocabulário de comidas em inglês.
- Criar um “*catch game*” na plataforma *Scratch*.
- Refletir sobre a importância de uma dieta saudável através da gamificação.

Descrição

- Após apresentar o vocabulário de comidas em inglês, propor que os alunos criem um jogo na plataforma *Scratch*.

- *Blended Learning*: antes da aula, alunos devem assistir ao vídeo tutorial, enviado previamente pela professora, de como funciona a plataforma *Scratch* e de como criar o “*catch game*” (<https://youtu.be/7NN5v2wSL4U>).

- Em sala, dividir os alunos em três grupos:
Grupo 1 – irá criar os personagens no jogo;

Grupo 2 – irá criar as comidas saudáveis no jogo;

Grupo 3 – irá criar as comidas não saudáveis no jogo.

- Após a criação dos grupos, professora irá revisar as funções básicas da plataforma *Scratch*. Alunos devem ter assistido ao vídeo tutorial enviado previamente.

- Explicar que o objetivo do *catch game* é fazer com que o personagem ande na tela e vá pegando apenas as comidas saudáveis que vão caindo. Cada vez que o personagem acerta, ele ganha 1 ponto. Caso o personagem pegue uma comida não saudável, ele perde 1 ponto.

- Professora irá disponibilizar o *login* e *senha* da plataforma para que os grupos entrem e comecem a criar as funções do jogo respectivamente separadas nos grupos.

- Durante a aula, os alunos vão criando as funções no jogo e professora vai auxiliando no que for necessário. Enfatizar que as comidas criadas devem ser relacionadas com o

vocabulário aprendido na aula.

- Após a criação do jogo, alunos podem jogar e competir. Ao final fazer uma reflexão sobre a importância de comer comidas saudáveis e quais as consequências para a saúde.

Recursos

- Laboratório de informática da escola

- *Youtube*

- *Scratch*

Avaliação

- Os alunos serão avaliados conforme sua participação na aula, discussões e criação do jogo.

- Alunos irão responder uma autoavaliação com as seguintes perguntas:

- 1) Como você avalia o primeiro jogo que criou no *Scratch*?
- 2) Como o *Scratch* é em comparação com os jogos que você conhece e geralmente joga?
- 3) Quais dos alimentos ensinados você não conhecia a pronúncia e escrita em inglês?
- 4) Dos alimentos em inglês que você já conhecia, algum

deles você falava ou escrevia incorretamente?

5) O que você achou mais interessante nessa aula?

6) O que você achou difícil nessa aula?

*TO USE OR NOT TO USE SOMENTE A
LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA DO
ENSINO FUNDAMENTAL 1*

Átila Rogério Muniz
Estogildo Gledson Batista

4

É possível um professor de inglês usar exclusivamente a Língua Inglesa (LI) em sala de aula e se fazer entender, mesmo com alunos iniciantes? Achamos¹ que a melhor forma de se chegar a uma possível resposta para tal questão seria experimentar com os próprios alunos, em situação real de sala de aula. Quando trabalhei no Centro de Educação Municipal Padre Avelar (Cempa), na rede municipal de ensino de Mariana-MG, registrei em um blogue a experiência de quase um semestre completo, de fevereiro a maio de 2022, e vi que foi isso possível. Mas, exclusivamente? Quase. As situações em que abri mão do português foram bem pontuais e compartilharei a experiência neste trabalho, mostrando os recursos que usei para me comunicar com os alunos em inglês o máximo de tempo possível.

Primeiro, é válida uma breve explicação sobre como o interesse por esse tema de pesquisa surgiu. Em 2021, com o ano letivo praticamente todo *online*, minhas aulas de LI eram ministradas em língua portuguesa por várias razões: por eu não ter experiência ainda com o ensino virtual ou híbrido; por acreditar na lógica de que apoiar-se na nossa língua dominante nos traz maior situação de conforto; por não me sentir livre o suficiente no uso das atividades ministradas em sala; por ter insegurança em como os alunos e pais de alunos receberiam a proposta de conversação

¹ O uso intercalado entre a primeira pessoa do singular e do plural, ao longo de todo o texto, é consciente e intencional. Quando usada a primeira pessoa do plural, esta representa a voz de ambos os autores para tratar de questões conceituais mais gerais da pesquisa. Quando usada a primeira pessoa do singular, ela representa especificamente a voz do primeiro autor, que foi quem conduziu os experimentos em sala de aula e, portanto, tal voz é usada para descrever especialmente sua prática e suas ações com seus alunos no contexto pesquisado.

integral em Língua Adicional (LA)²; por ter a sensação de que as aulas mais pareciam uma palestra, em que somente eu falava, e que estava difícil promover uma interação entre mim e os estudantes.

Em 2022, a transição total para o ensino presencial e essa experiência do ano anterior asseguraram maior confiança para arriscar a proposta. Com a volta das aulas totalmente presenciais e minha carga horária quase toda nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) 1 (25 horas/aula semanais, das quais 15 eram em turmas do 1º ao 5º ano), entendi ser aquele um bom momento para aumentar o *input* a que eu submetia os meus alunos e quiçá experimentar o uso exclusivo de LI na sala de aula. Ellis (1986, p. 127) define *input* como a “língua que é dirigida ao aprendiz de L2 por um falante nativo ou por outro aprendiz de L2”³. Esse conceito, expandido para a nossa realidade e contexto de atuação, significa o uso da LI ao qual o aluno está exposto dentro de sala de aula, seja da nossa parte como professor, seja de outros alunos. Resumindo, o objetivo era proporcionar um *input* de qualidade e expor os alunos à LI o maior tempo possível.

A decisão de interagir com os alunos por meio da LI no ambiente escolar sempre que possível foi feita com certa insegurança, pois, como muitos alunos eram totalmente iniciantes e haviam tido nenhum ou muito pouco contato com a LI

² Embora este trabalho tenha como foco a língua inglesa, optamos pelo uso do termo “Língua Adicional”, em alguns momentos, por acreditarmos que as propostas trazidas na pesquisa sejam relevantes e pertinentes também para professores de outras línguas. Adicionalmente, o termo “Língua Adicional” está mais alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento-base para o desenvolvimento desta pesquisa, e também ao próprio conceito de língua, decolonial e descentralizada, ou seja, a LI como pertencente a todos os seus falantes, que agem sobre ela e a modificam de acordo com seu contexto e necessidades locais. O nativo, nesta perspectiva, não é mais o modelo/padrão a ser seguido (Brasil, 2018, p. 241).

³ Do original “the language that is addressed to the L2 learner either by a native speaker or by another L2 learner”. Todas as traduções apresentadas neste texto foram feitas pelos autores.

anteriormente, como seria ter alguém tentando se comunicar com eles em outro idioma?

Houve considerável reflexão sobre tal decisão, pois possíveis reclamações por parte da comunidade escolar, principalmente pais ou responsáveis pelas crianças questionando tal abordagem, era um motivo de preocupação. Então, o que a experiência de ter um professor que usa majoritariamente a LI em sala, uma língua que, em princípio, não se entende, poderia trazer de benefícios para os alunos?

Eu também me perguntava se estava sendo influenciado pela forma com que aprendi inglês, já que todos os meus professores do curso de línguas que cursei falavam inglês todo o tempo e usavam sempre o famoso pedido "*In English, please!*". Todo professor tem suas crenças e convicções e se apoia nelas durante seu planejamento e escolhas. Em Mariana, alunos do EF 1 têm uma aula semanal de 50 minutos de inglês. O foco desta pesquisa é sobre a quantidade de *input* oferecida à criança e o quanto isso pode ser benéfico. Para isso, defendemos que o professor fale em inglês com seus alunos sempre que possível, sem descartar a língua portuguesa como também uma ferramenta importante para transmitir significado nas aulas, e o corpus analisado desta pesquisa são os planejamentos e relatos das aulas ministradas.

Não satisfeitos em basear a pesquisa apenas em intuições e crenças, buscamos, na literatura especializada, fundamentos teóricos que defendessem o aumento de exposição da criança à língua alvo. Desta forma, Kumaravadivelu (2003), e sua teoria de pós-método; Muñoz (2014), no que diz respeito à quantidade e à qualidade de *input* recebido pelo aluno; Oliveira (2016) e Rocha (2007), no que se relaciona a teorias de ensino de inglês para crianças; e Brasil (2018) foram as principais bases teóricas.

O principal objetivo deste trabalho é discorrer se o uso majoritário da LA por parte do professor pode ou não trazer uma experiência de aprendizagem mais rica aos alunos. Acreditamos que o aumento de tempo que o professor expõe a criança à LA, assim como melhora da qualidade de tal exposição, pode

impulsionar o desenvolvimento do aprendiz. Desta forma, intencionamos:

- relatar e analisar planos de aula, dinâmicas e acontecimentos durante as aulas, bem como momentos passíveis de se concluir que houve melhora de consciência linguística por parte do aprendiz;

- demonstrar, por meio de exemplos, que é possível um professor interagir por meio da LA com seus alunos, mesmo que estes sejam iniciantes.

Para cumprir os objetivos, apresentamos o referencial teórico no qual nos baseamos para relatar a experiência. Posteriormente, apresentamos planos de aula e reflexões e análises sobre eles, desenvolvidos pelo primeiro autor, e refletimos sobre a prática em sala de aula, ponderando o que foi eficaz e também considerando quais áreas que ainda podem ser melhoradas; por fim, apresentamos as considerações finais.

Revisão de literatura

Muitos docentes de LI acreditam que a quantidade de exposição da criança à LI, ou seja, quanto maior o contato com a língua, mais benéfico será seu aprendizado. No entanto, isso pode não ser necessariamente assegurado e há diversos outros fatores que podem influenciar a aprendizagem do aprendiz. Rocha (2007, p. 276) discorre sobre o que alguns teóricos têm a dizer sobre o tema:

Conforme ressaltam Nunan (1999), Assis-Peterson & Gonçalves (2000/2001), Mitchell & Myles (2002), dentre outros, a facilidade inata da criança para aprender outras línguas é uma hipótese sobre a qual resultados de estudos empíricos estão longe de convergir. Neste sentido, Brewster, Ellis & Girard (2002, 21) enfatizam que, “por si só”, o início da aprendizagem de línguas na infância “não pode ser, automaticamente, considerado uma vantagem”. Devemos manter em mente que muitos outros fatores, dentre eles, confiança, motivação, autoestima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Precisamos nos lembrar de que são muitos os aspectos que interferem na aprendizagem. Logo, se não houver também tantos outros fatores importantes, como motivação do aluno, tipo de *input* apresentado, como os pais acompanham o desenvolvimento de seus filhos, outras oportunidades que as crianças teriam para estar expostas à LI e se comunicarem por meio dela, o *input*, por si só, é insuficiente.

Muñoz (2014) relata diversas pesquisas em que a quantidade e qualidade de *input* recebido pela criança indicam haver uma vantagem no seu desenvolvimento linguístico em relação àquelas que recebem menos *input*.

Logo, neste trabalho, o principal objetivo ao se falar com as crianças o máximo de tempo possível em LA é aumentar o engajamento delas com a mesma e melhorar seu aprendizado, por meio de uma exposição maior e de melhor qualidade, adequada ao nível linguístico dos aprendizes.

Uma vez, escutei um aluno do 1º ano comentando com a colega: “Sabe o que é engraçado? Ele entende a gente, mas a gente não entende ele”. Eu sabia que o aluno estava falando no sentido de entender palavra por palavra, porque havia, sim, entendimento na nossa comunicação, pois as atividades estavam sendo feitas e minhas perguntas estavam sendo respondidas. Logo, mesmo que eu falasse uma língua diferente da dele, esse e outros alunos estavam conseguindo inferir significado nos nossos momentos de interação.

Façamos uma analogia com a convivência entre surdos e ouvintes na escola, que traz, aos sujeitos envolvidos nessa experiência de comunicação, a chance de descobrir novas maneiras de se expressar e de perceber a pluralidade do mundo, pelo simples fato de não serem nativos da mesma língua. Acreditamos que dar às crianças a oportunidade de conviver com alguém diferente delas conecta-se com o que a BNCC espera que as aulas de LA proporcionem aos aprendizes, ou seja, direcionar os estudantes “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, 2018, p. 241)⁴.

Ao longo dos relatos aqui apresentados, pode-se notar que algumas atividades têm teor de Abordagem Comunicativa, que, conforme explica Kumaravadivelu (2006, p. 91) procura fazer “o uso da linguagem na vida real do aluno em interação social ou para estudo acadêmico, e apresentar estruturas linguísticas em contextos comunicativos”⁵, ou seja, a língua é usada para expressar sentimentos e ideias significativas típicas de contexto real e significativas para o aluno.

Ademais, outras atividades se baseavam no Método Áudio Lingual que, segundo o mesmo autor (2006, p. 90), busca “fornecer oportunidades para os alunos praticarem estruturas linguísticas pré-selecionados e pré-sequenciados, por meio de exercícios focados na forma”⁶, com foco na pronúncia e escuta e com exercícios de repetição. Além disso, outras atividades ainda se inspiravam no Método de Resposta Física Total (Total Physical Response – TPR), envolvendo o corpo do estudante por completo na prática de estudos (há um relato específico mais adiante). De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 94), o TPR “recomenda que os professores ativem as habilidades motoras de seus alunos por meio de uma sequência de comandos em que os alunos executam uma ação, como levantar, sentar, caminhar até o quadro e assim por diante”⁷. O principal, independente do método ou abordagem

⁴ Mesmo sabendo que a BNCC contempla o ensino de língua inglesa apenas a partir do sexto ano, ou seja, nos anos finais, podemos transpor suas ideias também para os anos iniciais no que se refere a estimular a convivência com a diversidade.

⁵ Do original “They keep in mind the learner’s real life language use in social interaction or for academic study, and present linguistic structures in communicative contexts”.

⁶ Do original “These methods (such as Audiolingual Method) seek to provide opportunities for learners to practice preselected, presequenced linguistic structures through form-focused exercises in class”.

⁷ Do original “*Total Physical Response* recommends that teachers activate their learners’ motor skills through a command sequence in which learners perform an action, such as standing up, sitting down, walking to the board, and so forth”.

escolhida, era que a aula fosse guiada em LI pelo professor pesquisador.

Ao circular pela sala, perguntando ao aluno que cor ele(a) estava usando para colorir, ou perguntar se ele(a) gosta de hambúrguer, eu me baseava na Abordagem Comunicativa para expor o aprendiz ao inglês. Ao usar uma música e depois cantarmos juntos, eu me apoiava no Método Áudio Lingual para dar *input*. Ou ainda, quando apresentava o vocabulário “*Good morning*”, espreguiçando-me e pedindo que todos também o fizessem, era no TPR em que eu me fundamentava.

O objetivo principal era aproveitar o que cada procedimento disponível ao professor tinha de melhor a oferecer para as necessidades locais de cada contexto de aprendizagem, fazendo experimentos, na prática, da teoria estudada. Isto é o que chamamos de era pós-método, que

reconhece o potencial dos professores para saber não apenas como ensinar, mas também como agir com autonomia dentro das restrições acadêmicas e administrativas impostas por instituições, currículos e livros didáticos⁸. (Kumaravadivelu, 2003, p. 33).

Nesta perspectiva, o método ou abordagem usado era voltado sempre a fim de introduzir a LI por meio de situações reais de comunicação. Uma situação real, por exemplo, em que é sempre possível ter uma breve comunicação em inglês se dá no início da aula, quando professor e alunos se cumprimentam com algo do tipo *How are you?*; e também perguntando a data, pois pode ser uma oportunidade de revisar os dias da semana, os meses e os números.

Mas, em se tratando de situação real, toda a aula pode ser considerada como uma situação real – o momento de apresentar um tópico/habilidade; momento de correção; aplicação de avaliação; chamar a atenção do aluno; elogiá-lo, por isso também,

⁸ Do original “(...) recognizes the teachers’ potential to know not only how to teach but also how to act autonomously within the academic and administrative constraints imposed by institutions, curricula, and textbooks”.

apesar de possíveis controvérsias, é possível realizar essas ações e se comunicar com os alunos na língua adicional.

Tendo tudo isso em vista, ao planejar as aulas, é importante também pensar nos princípios listados por Oliveira (2016):

- ludicidade;
- aprendizagem significativa: “como novas informações se integram ao que o aluno já sabe ou conhece e fazem sentido em relação à realidade que a criança vivencia” (p. 24);
- currículo em espiral: revisitar o mesmo tópico estudado de tempos em tempos;
- interculturalidade: promover o respeito e estimular a interação entre diferentes culturas;
- educação integral: relacionar o conteúdo com o contexto;
- interação;
- interdisciplinaridade.

Na terceira seção, quando apresentarmos os planejamentos e refletirmos sobre as aulas dadas, esses princípios serão exemplificados.

Até o momento, apresentemos o conceito de *input* e a questão da quantidade e qualidade da exposição, por parte do aluno, à LA. Também discutiremos sobre algumas teorias de metodologia de ensino de inglês para crianças e como elas se relacionam com a prática de professor. Tendo isso em vista, na próxima seção, abordamos o tipo de pesquisa desenvolvida e como esta foi pensada e planejada.

Metodologia

Esta pesquisa, exploratória e qualitativa, propõe-se a ser um relato de experiência. Santos (2021, p. 6) define como exploratória a pesquisa feita “por meio de levantamento bibliográfico, buscando exemplos que estimulem a compreensão e até mesmo pesquisa de campo por intermédio de formulário, questionário, entrevista e/ou observação”. Também, segundo o autor, na pesquisa qualitativa, “o que se quer é a qualidade da informação por meio da lógica

interpretativa. Neste caso, entra-se com o aspecto da subjetividade do pesquisador, entretanto, mantendo sempre a ética na pesquisa” (2021, p. 6). O cenário pesquisado é a escola Cempa, na cidade de Mariana-MG, onde o professor pesquisador e primeiro autor atuava, preparava e adaptava os materiais didáticos.

Para atingirmos nossos objetivos, consultamos dois documentos. O primeiro deles é a BNCC - muito embora seu capítulo de LI seja direcionado ao Ensino Fundamental 2 (EF2) - , pois era necessário um guia que poderia nortear o modo como as aulas seriam encaminhadas e os alunos tratados. Além disso, também examinamos a matriz curricular de LI da Secretaria de Educação de Mariana, um guia focado no conteúdo ministrado, de habilidades a serem trabalhadas. Acreditamos que, a partir do momento que o professor sabe o que seus alunos terão de encarar ao chegarem ao EF2, ele pode tomar ações que visam preparar seus alunos ainda no EF1 a enfrentarem as exigências do EF2.

A discussão se inicia a partir do relato de experiência, presente na próxima seção, ao longo do último semestre em que fui professor da rede pública municipal de Mariana-MG, durante o período de fevereiro a maio de 2022. As experiências em sala de aula que julguei mais relevantes e marcantes foram relatadas ao longo daquele ano em um blogue que é constantemente citado ao longo desta pesquisa e que pode ser acessado pelo leitor a fim de se obter mais detalhes de como cada atividade foi ministrada e de como seu planejamento foi pensado. Abri essa página na intenção de ser um diário reflexivo de grande utilidade no momento da escrita desta monografia, pois, na época, eu tinha decidido que o tema da mesma seria relacionado à minha prática em sala de aula.

Durante o período que ministrava as aulas, mantive um diário de bordo *online*, o blogue “Professor de Inglês!”⁹, onde escrevia meus planejamentos, casos que ocorriam dentro e fora da sala, sentimentos. Para esta pesquisa, não serão usadas as situações das aulas do 5º ano, mas apenas do 1º ao 4º.

⁹ Link para acesso: <https://atilaprofessordeingles.blogspot.com/>

Os resultados das observações serão tratados de forma qualitativa. As aulas que foram relatadas correspondem a acontecimentos em três turmas do 1º ano; quatro turmas do 2º ano; duas turmas do 3º; cinco turmas do 4º, totalizando 14 turmas e quase 280 alunos. Obviamente, seria demasiado analisar cada aula de cada turma. As aulas selecionadas para serem analisadas, neste trabalho, deve-se à temática mais simples de fornecer *input* ao aluno.

Em virtude da natureza da própria pesquisa, é difícil não analisar os dados de maneira subjetiva. Por isso, faremos referências constantes à bibliografia, para que o trabalho não tenha tom que pareça apenas a opinião dos autores.

Apresentadas a metodologia, a base teórica e citações da bibliografia usada, que discorrem sobre a importância de se expor a criança à LA alvo e que embasam a escolha de professor/pesquisador por dialogar em inglês em toda oportunidade, a próxima seção traz o relato de experiência, e a última, as considerações e observações finais.

Relato de experiência

Esta seção dedica-se a descrever e analisar algumas ações realizadas pelo primeiro autor com seus alunos, em seu papel como professor de LI¹⁰. Exercendo o papel de educador, eu não queria estar em sala apenas ensinando itens lexicais soltos, sem contextualização. Acreditava que meu comportamento de falar exclusivamente em inglês com os estudantes poderia mostrá-los que existem formas diferentes e estratégias diversas de entender o outro e se fazer entendido, e que no mundo existem pessoas que falam outra língua que não se conhece e, dependendo de quão

¹⁰ Vale lembrar o leitor, neste ponto, que o uso da primeira pessoa do singular reflete unicamente a voz do primeiro autor quando ele descreve seu próprio contexto de atuação. A primeira pessoa do plural é usada para refletir a voz de ambos os autores para reflexões e análises teórico-práticas.

próxima é a relação que se quer estabelecer, um pode se propor a aprender a língua do outro.

Se um professor de LI para alunos brasileiros ensina inglês para ser usado na vida, já não seria ideal encarar o próprio ambiente da sala de aula como uma situação da realidade e, por meio de tentativas, descobrir um jeito efetivo de se expressar e se fazer entender? Que outras oportunidades de imersão em inglês aquelas crianças teriam além daqueles 50 minutos semanais?

Discorrendo a seguir sobre alguns planos de aula, mostrarei como a exposição do aluno ao inglês era feita, tentando unir as exigências da matriz curricular da rede pública de Mariana e da BNCC.

Input e a habilidade de se usar os numerais

Números é um conteúdo do primeiro bimestre para todas as turmas do 1º ao 4º ano. Usei, nas aulas do 1º ao 3º ano, uma canção com um verso que diz “*Do you know how to count?*” e outro que diz “*Yes, I know how to count!*”. Antes de os alunos e eu cantarmos juntos, era costume expor o vocabulário principal, fosse no quadro, com desenhos ou palavras, ou por repetição acompanhada de gestual. Nesse caso, contamos juntos de 0 a 10 progressiva e regressivamente, usando os números já presentes na parede da sala. Mesmo que não soubessem exatamente, palavra por palavra, o que estavam cantando, as crianças foram capazes de cantar a canção de maneira satisfatória.

No caso das aulas do 1º ano, observei que, ao pedir para os alunos dizerem números aleatoriamente, por exemplo, apontava para o número quatro para que respondessem “*four*”, poucos o faziam, o que pode nos levar a concluir que as crianças apenas estavam repetindo e reproduzindo sons, sem necessariamente relacioná-los ao seu significado. Era importante tentar diagnosticar, durante a aula, se a comunicação era carregada de significado ou se os alunos estavam apenas reproduzindo sons novos. Com os alunos do 2º ano, também ainda havia uma incerteza com relação

ao domínio dos números por parte das crianças, então, para a aula seguinte, eu deveria continuar a tratar daquele assunto com as duas turmas, mas narro aqui os procedimentos realizados apenas com as turmas de 1º ano.

Ainda no mesmo dia, nas duas turmas, apresentei o vocabulário “*boy(s)/girl(s)*”, fazendo as perguntas “*How many boys (are there) here?*” e “*How many girls (are there) here?*”. Observei que já havia alguns alunos familiarizados com tais itens lexicais e que se sentiram motivados a traduzir as duas palavras-chave para os demais colegas. Para ajudá-los a entender a pergunta, fiz uso das demais estratégias:

1. Fazendo frases afirmativas simples, apontava para cada criança e me dirigia aos outros dizendo: “*Camila is a girl. Taís is a girl. Breno is a boy*”. Mais uma vez, foi comum a tradução do que eu dizia por parte dos alunos que conseguiram entender o significado do que eu estava falando.

2. Falando “*Let’s count the boys!*”, convidava a turma e iniciava a contagem enquanto apontava para cada menino da sala. Vale ressaltar que em nenhuma das turmas havia criança com alguma questão de identificação de gênero.

3. Perguntando “*So, how many boys?*”, concluía a atividade e apontava para os números da parede da sala, pedindo por confirmação por meio de perguntas tais como “*Six boys? Seven boys?*”.

Fazia o mesmo processo com “*girls*” e, para ter certeza de que compreendiam “*how many*”, usava outros itens da sala e repetia o processo anterior, perguntado, por exemplo “*How many windows/lamps/etc.?*”, que, embora não fossem cognatos, era entendível porque eu apontava para o objeto em questão.

No restante da aula, pedia que as crianças desenhassem o ambiente da sala de aula. Para fazê-los entender o comando “*Let’s draw the class*”, eu fazia um esboço da sala no quadro, desenhando alguns itens da sala após apontar para eles, repetindo várias vezes o verbo “*to draw*” até alguém entender e compartilhar com a turma “*Ah, desenhar!*”. “*Mas desenhar o quê?*”, alguém ainda podia perguntar.

E, com pouco mais de sinalizações e pronúncia de palavras-chave, como “*the class*”, a atividade estava explicada e entendida.

Enquanto eles desenhavam, era uma oportunidade de fornecer *input* de maneira individual durante a parte de monitoramento da atividade, perguntando, enquanto apontava para algum detalhe do desenho da criança: “*How many chairs?/What color is/lare the chair(s)?*”. Além de expor o aluno à língua, ela também era uma forma de promover a produção oral e criar *rapport* com os alunos, ou seja, desenvolver uma relação mais próxima, de confiança, com cada aluno, de forma individualizada.

Para a aula seguinte, preparei atividades escritas distintas para cada série, a fim de deixar mais claro esse tópico. Antes da atividade escrita, foi feita uma breve revisão oral, usando uma música diferente sobre números. Sempre que uma atividade musical era feita, perguntava às crianças se alguém gostaria de cantar a música na frente da turma, em solo, dupla ou trio, pois aquela era uma maneira de motivá-los a buscar uma pronúncia clara e entendimento dos versos, pois, para crianças, um propósito a curto prazo é mais motivador do que um propósito a longo prazo. Enquanto eles se apresentavam, deixava a música tocando, mas num volume mais baixo, para incentivá-las a cantar e a se lembrar da letra.

Todavia, a pergunta que eu constantemente me fazia era como explicar um tópico de uma aula sem recorrer à tradução para o português? Como visto até o momento, recorri a recursos visuais variados que tinha ao alcance: o quadro e folhas impressas (e dobraduras nessas folhas impressas). Frequentemente, para enfatizar o que se queria trabalhar primeiro, entregava-lhes a folha já dobrada na metade, com algumas informações escondidas, para que conseguissem focar em apenas uma parte da atividade.

A coordenação pedagógica do EF 1 exigia que toda atividade escrita tivesse margem e cabeçalho. Para causar menos ansiedade e fazer com que todos se dedicassem ao preenchimento do cabeçalho primeiro, as folhas eram entregues dobradas, de forma com que só o cabeçalho estivesse visível para o aluno. Eu reproduzia o cabeçalho no quadro com pincel preto e, usando um pincel de cor

diferente, preenchia junto com os alunos, perguntando, por exemplo, *“What is the date?”*. Apontando para o calendário na parede, pedia *“Look at the calendar. Today is...”*. E, assim, o vocabulário era desvendado, também porque todos os professores usavam o mesmo cabeçalho e o aluno já estava acostumado a preenchê-lo em português também. Era importante monitorar a turma para conferir se todos tinham terminado essa etapa antes de passarmos à atividade escrita em si.

Quando esse preenchimento de cabeçalho era feito com o 4º ano, tínhamos uma oportunidade de praticar, num contexto real, os dias, os meses e o ano, pois já sabiam contar os números acima de 20. Portanto, eu podia ainda ter um diálogo mais longo com eles nesse momento, perguntando também *“What is the month? What is today? Monday?”*.

Como, nos anos iniciais, as crianças estão ainda sendo alfabetizadas, o principal recurso de exposição de *input* é a língua oral, e, como alunos do 1º ano ainda não têm coordenação motora fina bem desenvolvida, eu considerava importante incluir o comando de colorir nas aulas. Eu preferia atividades orais, mas, em média, uma vez ao mês, desenvolvia alguma atividade escrita com a turma, pois era uma maneira de explorar o estudo do alfabeto já contextualizado, e porque a BNCC, nas recomendações gerais, diz que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p.59)

Nesse momento de realização da atividade escrita, antes de distribuir as folhas, eu pedia para que separassem os lápis de cor, pois era uma oportunidade de termos uma conversa real além de assegurar que todos teriam o material necessário antes do início da atividade: *“Now, take your green pencil. Yes, raise it! Raise your green pencil. Correct. Put it on the table, please. Now, the red pencil,*

please. No, red [ênfatizando a palavra]”, sempre acompanhado de linguagem não verbal como gestos.

Ao final da aula, se a atividade estivesse incompleta, eu recolhia todas as folhas e distribuía novamente na próxima semana, porque era muito comum que as crianças esquecessem o caderno na aula seguinte. Somente após a atividade terminada, eu pedia que colassem a folha no caderno. Quando eu recolhia o material, era comum que elas se desesperassem, por não terem finalizado, mas eu explicava, fazendo um gesto de futuro com o braço: “*Next class, we con-ti-nue*”. E logo alguém entendia que continuaríamos depois, dizia alto em português, e eles se acalmavam.

Input e a habilidade de reconhecer o alfabeto

No início de 2022, a matriz curricular requeria que seus professores ensinassem alfabeto em inglês já no 1º e 2º ano e ainda conseguissem relacioná-lo ao seu nome. Todavia, as crianças ainda mal o reconheciam em português, e a diferença dos sons das vogais acabava gerando confusão. Minha saída para não fazer do ensino do alfabeto algo maçante foi trabalhá-lo de maneira contextualizada, como complemento de outra habilidade, como já visto no exemplo dos números, na subseção anterior.

Nas primeiras aulas, quando professor e alunos ainda não se conheciam, todos perguntavam, em coro, “*what’s your name?*” enquanto batíamos na própria coxa duas vezes, e uma palma. Esse diálogo ritmado com percussão corporal era feito com uma batida na coxa acompanhada de cada palavra: “*what’s*” acompanhado de uma batida, “*your*” mais uma batida, “*name*”, com uma palma. Eu olhava para uma das crianças e essa tinha de dizer o nome, sem a necessidade de dizer com a frase completa “*My name is...*”. Era estimulado que assim o fizesse, mas não era uma exigência. Na sequência, eu perguntava à turma qual era a primeira letra do nome do aluno. Por exemplo, imaginando que fosse a aluna Sara¹¹, a

¹¹ Nome fictício utilizado apenas para fins de exemplificação da abordagem.

partir do fonema, perguntava: “*What’s the first letter of Ssssssara?*”. Alguém respondia, e eu convidava a turma a repetir o nome do colega, enfatizando a primeira letra, no caso, enfatizando o som de “S”, enquanto apontava para o alfabeto na parede: “*Sssara. Letter ‘S’. Repeat: ‘S’*”.

Depois que mais da metade da turma já tinha se apresentado, o coro de percussão corporal e pergunta “*what’s your name?*” era acelerado, a fim de se mudar a dinâmica, exercitar a pronúncia num ritmo diferente e não deixar a atividade cansativa, pois as aulas tinham 20 alunos em média. Envolver o corpo da criança é tanto uma orientação da BNCC como uma preferência minha, por ser também profissional da dança:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2018, p. 65).

Todas as salas do EF 1 do Cempa têm o alfabeto, números e calendário expostos na parede, então o professor poderia simplesmente apontar em direção àquilo que ele queria que fosse repetido/escrito/representado.

Input e a habilidade de saudar de maneira informal

No tema dos cumprimentos, percebi que, ao desenhar, tinha um ótimo recurso em mãos. “*Good morning, Good afternoon, Good evening e Good night*” eram escritos no quadro e, ao lado de cada um, desenhava seja um sol ou uma lua, pedindo às crianças que repetissem cada um deles acompanhado de uma mímica e uma entonação de voz diferente. Por exemplo, ao lado de “*Good morning*”, estava um sol aparecendo por trás do monte e as crianças eram convidadas a repetir o cumprimento com voz de quem tinha acabado de acordar, ao mesmo tempo em que se espreguiçavam. Para “*Good afternoon*” e “*Good evening*”, o tom de voz era o mesmo,

com alegria, mas o desenho era de um sol no meio do céu; e uma lua minguante, respectivamente. Para *“Good night”* o céu estava mais estrelado e a mímica era repousar as mãos no rosto, fechando os olhos, em tom de voz sonolenta.

Esse foi o aquecimento para apresentar o vocabulário básico da canção que usaríamos a seguir. Os quatro cumprimentos formavam mais da metade da letra de uma música cantada em coro. Como de costume, quem quisesse cantá-la diante da turma, era convidado a fazê-lo. De vez em quando, também cantávamos para o professor regente, quando este retornava à sala. Depois da parte oral, uma atividade em folha tratava de ajudar os alunos a reconhecerem os cumprimentos na forma escrita, seguindo a ordem de costume: primeiro foco no cabeçalho, depois na atividade.

Apliquei a mesma estrutura de planejamento do 1º ao 3º ano. Logicamente, somente a estrutura básica do planejamento era a mesma, mas, em cada série, a abordagem e tempo eram diferentes. Para o 1º e o 2º ano, eu destacava a caneta, depois que o material tinha sido impresso, as letras iniciais de *“morning, afternoon, evening, night”* e, ao ler, enfatizava a pronúncia do fonema inicial das mesmas palavras. Logo, o estudo do alfabeto continuava não de maneira isolada, mas contextualizada, mesmo quando o vocabulário principal da aula era outro.

No caso da atividade da figura 1, as questões de múltipla escolha eram respondidas junto com a turma. Apontava para a primeira figura e perguntava *“Is it morning or afternoon?”*. Nota-se que a atividade também possuía figuras, algumas com gestuais já reproduzidos por todos. Sendo assim, os alunos não precisavam ler o enunciado, que foi escrito apenas para a eventualidade de a atividade necessitar ser terminada em casa, com suporte da família, que talvez não saberia como ajudar a criança caso o texto fosse inteiramente em inglês.

Figura 1: Atividade de cumprimentos feita com 1º, 2º e 3º ano

CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL PADRE AVELAR		ENGLISH	DATE
TEACHER:			
GRADE	STUDENT:		
<p>LOOK! (OLHA!) ROSS E RACHEL ESTAO ACORDANDO. VAMOS DAR BOA DIA A ELES EM INGLES? QUAL DESTES E O JEITO CERTO?</p> <p><input type="checkbox"/> GOOD MORNING!</p> <p><input type="checkbox"/> GOOD AFTERNOON!</p>		<p>LOOK! (OLHA!) JOEY E MONIKA ESTAO ALMOÇANDO. VAMOS DAR BOA TARDE A ELES EM INGLES? COMO SE DIZ?</p> <p><input type="checkbox"/> GOOD MORNING!</p> <p><input type="checkbox"/> GOOD AFTERNOON!</p>	
			
<p>QUANDO ESTANO INICIO DA NOITE, COMO DAMOS BOA NOITE PRA ALGUEM EM INGLES?</p> <p><input type="checkbox"/> GOOD EVENING!</p> <p><input type="checkbox"/> GOOD NIGHT!</p>		<p>E QUANDO JA E MUITO TARDE, QUAL E O MELHOR JEITO DE DAR BOA NOITE A ALGUEM?</p> <p><input type="checkbox"/> GOOD EVENING!</p> <p><input type="checkbox"/> GOOD NIGHT!</p>	
			

Fonte: Elaborado pela autora.

Fazer atividades impressas com muitas gravuras era uma forma de permitir às crianças relaxarem um pouco enquanto

coloriam e era um momento em que eu conseguia circular pela sala e dar atenção individualizada, fazendo perguntas que avaliavam como tinha sido a aprendizagem média da turma. Assim, eu tinha tempo de ter mini diálogos individuais, para diagnosticar o quanto do conteúdo daquela e de outras aulas tinha sido absorvido, perguntando coisas do tipo “*What color is this?*”, “*What is this?*”, “*Is it ‘Good evening’ or ‘Good night?’*”.

Mesmo que, algumas vezes, algum aluno parecia não ter me entendido, considerava que fornecer a todos mais contato com o inglês faria muito bem, como também diz Singleton e Pfenninger (2019, p. 39): “Como seria de se esperar, muito mais *input* leva a resultados significativamente melhores. Jovens aprendizes parecem atingir um nível bastante alto de proficiência em condições de imersão”¹². Algumas ficavam acanhadas nesse momento, talvez por se sentirem inseguras em também responder em inglês, mas outras, se não entendiam, tentavam deduzir o que lhe estava sendo perguntado. Para ajudá-las, eu poderia repetir a pergunta de forma mais lenta, apontar para a imagem, reformular a pergunta, fazer a mesma pergunta ao aluno ao lado e depois repetir ao primeiro.

Input e o uso da língua primeira

Logicamente, o planejamento era feito de forma que a aula pudesse ser dada realmente em inglês. No entanto, há situações em que o uso da língua primeira do aluno pode ser um forte aliado. Por exemplo, na primeira semana de aula, a fim de diagnosticar o conhecimento prévio dos discentes, solicitei ao 3º e 4º ano que desenhassem o que já sabiam falar em inglês.

No entanto, essa era uma instrução difícil de se fazer entender, pela falta de cognatos que a expressassem e pelo gestual não ser

¹² Do original “As one would expect, significantly more *input* leads to significantly better results. Young learners seem to achieve quite a high level of proficiency under immersion conditions”.

preciso. O uso do português, neste caso, foi útil e eficiente. Portanto, a fim de cumprir a minha proposta, durante o planejamento das aulas, refletia se a instrução da aula era algo possível de ser feita por meio do inglês, com suporte de estratégias já analisadas aqui (como desenhos, gestos, linguagem corporal, uso de cognatos entre outros), ou se o uso do português seria a técnica mais eficaz. Além disso, a partir desse momento, dei preferência por usar ainda mais cognatos e frases menos complexas, falar mais pausadamente, gesticular e repetir o discurso de um jeito diferente até me fazer entender.

As crianças se ajudavam nesse processo, encarando, muitas vezes, a situação como um jogo para tentar acertar o que eu tinha dito. Após uma instrução, várias diziam em português o que achavam que tinha sido dito, aguardando minha confirmação.

No que se refere a situações de ensino de linguagem e planejamento da aula, acredita-se que o docente consegue, sim, ter uma comunicação muito eficiente em outra língua. O problema poderia estar quando ele precisa intermediar algum conflito mais sério, como o caso de uma aula em específico em que um aluno disse uma obscenidade, mesmo que possamos olhar a situação por outra ótica. Do ponto de vista da Abordagem Comunicativa, aquele momento era uma situação real e os sentimentos dos atores envolvidos estavam aflorados. Então, poderia ser uma situação “ótima” de se praticar a língua-alvo. Por outro lado, as sutilezas e detalhes de informação que a situação requer tornaria a comunicação difícil com o uso de cognatos e gestos. Por isso, crê-se que, nesses momentos críticos, a maioria dos professores opta por usar a língua dominante de todos, pois, intuitivamente, assim, evita-se com que a situação se desenrole a ponto de sair do controle e ter um final muito desagradável.

Hoje percebo que o uso do português, de maneira adequada, construtiva e significativa, na aula de LA tem seu valor. Ao discorrer sobre o uso da língua primeira numa aula de LA, Harmer (2007, p. 133) afirma que “os alunos (e seus professores) podem usar a L1 para manter a atmosfera social da classe em bom

estado”¹³. Quando é necessário atuar como interlocutor ou mediador do problema da discussão para que as crianças possam chegar a uma resolução do conflito, esse tipo de intermediação, a meu ver, em que as relações humanas e os sentimentos estão em primeiro plano, é a língua materna que tem realmente poder. Concluí desta forma depois que alguns conflitos tentaram ser resolvidos em LA, mas isso pareceu não ter surtido resultado. É um tipo de situação em que, por mais aguçada que a capacidade dedutiva de um aluno seja, ele provavelmente não inferiria o que foi dito, mas apenas o sentimento de frustração, raiva ou decepção do professor.

Todas essas circunstâncias e o desafio a que me coloquei como professor pesquisador me fizeram cometer erros. Alguns foram claramente percebidos e provavelmente há outros dos quais nem tenha me dado conta ainda.

Ao longo deste relato de experiência, busquei descrever estratégias utilizadas por mim para aumentar e melhorar o nível de exposição, por parte dos alunos, à língua inglesa. Entre estas estratégias, destaco:

- na comunicação oral, maximizar o uso de cognatos e usar a voz das formas mais diferentes possíveis: falando lentamente, rapidamente, alto, baixo, cantando, sussurrando, entre outras formas;
- usar a expressão corporal, tanto do professor quanto do aluno, usando gestos e se expressando, cantando músicas, imitando personagens;
- aproveitar todos os recursos visuais e físicos disponíveis na escola, como blocos de alfabetos, cartazes de números, calendários;
- fornecer *input* individual, para diagnosticar se houve assimilação do conteúdo dado.

Também discorri sobre situações em que o uso da língua primeira, neste caso, o português, pode ser mais eficaz, como

¹³ Do original “students (and their teachers) can use the L1 to keep the social atmosphere of the class in good repair”.

quando se faz necessário apaziguar uma situação de desobediência ou briga.

Assim sendo, a seguir, traço minhas considerações finais.

Considerações finais

Com o término desta pesquisa, esperamos, trazer diversas reflexões aos professores de inglês dos mais diversos contextos sobre suas práticas e seu relacionamento com os alunos e ambiente escolar.

Confiamos que este trabalho dê um suporte ao professor de LI que já tenha se perguntado em que situações deveria se comunicar em inglês com seus alunos – se somente ao ler textos ou corrigir exercícios, ou se a todo momento, por exemplo. Não buscamos, aqui, concluir qual das duas opções é melhor do que a outra, mas que esse compartilhamento de experiência sirva de motivação e fonte de investigação aos (futuros) professores que buscam, talvez, algum tipo de confirmação sobre como maximizar seu uso de LA com seus alunos.

Acrescentamos o quanto o professor manter um diário de bordo pode ajudá-lo a refletir sobre suas práticas. No caso deste estudo, o desenvolvimento e manutenção de um blogue enquanto as aulas eram ministradas ajudou significativamente a analisar as lições já ensinadas, buscando um ensino mais eficiente de inglês para crianças e repensando a prática passada após contato com um referencial teórico mais robusto.

Reconhecemos que a pesquisa teria mais força se as crianças tivessem sido ouvidas em entrevistas ou questionários, por exemplo, e ter suas respostas analisadas. Afinal, aqui temos apenas um dos interlocutores da experiência de comunicação relatando como foi a vivência escolar. Seria interessante envolver os outros sujeitos envolvidos na situação e comparar suas experiências.

De qualquer forma, esta pesquisa nos mostrou que o uso da LA pode ser maximizado, tanto em termos de quantidade quanto, especialmente, qualidade, por meio de desenhos, ilustrações,

mímica, gestos e expressões corporais, instruções simples e objetivas, uso de cognatos, além da própria língua primeira. Portanto, pesquisas futuras que desenvolvam e aprofundem o tema são encorajadas.

Esperamos, por fim, que toda comunidade escolar continue entendendo o aprendizado de uma LA como mais uma ferramenta de formação do sujeito como ser humano e cidadão.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 600p.

ELLIS, R. *Input, interaction, and Second Language Acquisition*. In: ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1986, p. 127-163.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 4. ed. Londres: Pearson, 2007. p. 107-136.

KUMARAVADIVELU, B. Constituents and Categories of Methods. In: KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006, p. 83 – 97.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding Postmethod Pedagogy. In: KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: macrostrategies for language teaching**. [Yale]: Yale Language Series, 2003, p. 23-43.

MUÑOZ, C. Starting young – is that all it takes? **Babylonia**, 2014, v. 1, p. 22-25. Disponível em: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-1/Munoz.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

OLIVEIRA, M. E. **“Alguém como nós”**: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina. 2016. 43 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões.

DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]. 2007, v. 23, n. 2, p. 273-319. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200005>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SANTOS, L. C. **Como elaborar uma monografia**: aspectos teórico-epistemológicos, metodológicos, de normalização e da língua culta. 2021. Disponível em: <https://www.lcsantos.pro.br/como-elaborar-uma-monografia-aspectos-teorico-epistemologicos-metodologicos-de-normalizacao-e-da-lingua-culta/>. Acesso em: 16 mai. 2023.

SINGLETON, D.; PFENNINGER, S. E. The age debate: A critical overview. In: GARTON, S; COPLAND, F. (Eds.). **The Routledge handbook of teaching English to young learners**. Oxfordshire: Routledge, 2018. 14p.

O USO DA LITERATURA INFANTIL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA - SP

Ariane de Sousa Costa Bagatini
Rayane Isadora Lenharo



5

Introdução

Recentemente, tenho¹ observado o papel da literatura no ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC) e como essa aplicação tem se dado em minha prática. Geralmente, leio para as crianças utilizando apresentação de slides durante minhas aulas e as obras são escolhidas de acordo com o conjunto lexical ou temática que a turma estiver estudando. Segundo Magiolo e Tonelli (2021, p. 106) a História Infantil (HI) pode ser “um trunfo nas aulas de língua estrangeira, desde que escolhida e utilizada de forma apropriada.” No caso da aplicação do ensino de línguas nas escolas de fundamental I e, em especial, nas públicas, temos menos respaldo para escolher e utilizar a literatura de forma adequada. Isso ocorre porque enfrentamos problemas como a falta de formação para o ensino de Inglês na infância e a falta de documentações legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) orientando esse tipo de ensino.

Este trabalho se propõe a analisar a “Proposta Curricular de Língua Inglesa: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano” do Sistema Municipal de Ensino de Marília – SP (Mota; Pelozo, 2020), com o objetivo de investigar como o uso da literatura infantil no ensino de Língua Inglesa (LI) está previsto neste documento oficial. Buscamos explorar ideias que auxiliem os professores na seleção e

¹ Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Curso de Especialização em Ensino de Língua Inglesa para Crianças da UEL, em que a primeira autora foi orientada pela segunda autora. Desse modo, quando o texto se refere à primeira pessoa do singular, remete às experiências vividas pela primeira autora enquanto professora de LIC, ao passo que, quando o verbo aparece conjugado na primeira pessoa do plural, remete às reflexões/discussões de ambas as autoras.

utilização de HI em suas aulas, além de analisar as contribuições dessa utilização na prática.

Pretendemos demonstrar o quanto a literatura faz parte do lúdico, do imaginário das crianças e desperta criatividade, criticidade e valores, dentre muitos outros pontos fundamentais na formação do aluno como sujeito e cidadão. O uso de HI transforma a aula de línguas em uma aula contextualizada, com um uso autêntico da língua e o envolvimento dos estudantes de maneira autônoma, já que eles exercem a interpretação da história que está sendo contada.

No entanto, elaborar uma aula para além de trabalho com a repetição e escrita de vocábulos em inglês envolve também criatividade do docente e uma dedicação maior no preparo da aula. É necessário ensaio, familiarização com o texto que será lido e sua temática, além de planejamento em relação ao tempo, espaço físico e materiais que serão utilizados para a contação. Além disso, é preciso saber como preparar os alunos e envolvê-los no ambiente de leitura e como as crianças serão avaliadas durante e após a contação.

Desta forma, podemos entender o motivo para que, mesmo com tantos benefícios, a literatura seja deixada de lado por muitos professores de LI, já que o cenário em que a maioria deles se encontram é de sobrecarga de trabalho, com salas superlotadas, diversas turmas – cada uma com suas características e subjetividades que também devem ser levadas em consideração –, pouco tempo de contato com cada grupo para desenvolver conteúdos já pré-estabelecidos pelas instituições de ensino, falta de materiais, livros e acesso à tecnologia, entre muitas outras problemáticas que dificultam o trabalho do professor de LI para esta faixa etária que exige uma maior dedicação.

Eu mesma enfrento tais adversidades, uma vez que leciono para 20 grupos de crianças entre 5 e 10 anos. Ainda assim, reconheço o valor e as contribuições que a literatura garante na formação dos alunos. Diante disso, a partir da leitura e discussão de trabalhos que salientam a importância da literatura, as suas contribuições para o ensino de LI, e a importância do ensino de LIC no contexto de escolas

públicas, além da análise da proposta curricular do município de Marília (SP), busquei neste trabalho discutir a utilização de HI em sala de aula, observando o meu contexto escolar e de outros colegas que fazem parte da mesma rede.

Nossas reflexões surgem das seguintes questões:

a) Como a utilização de HI foi prevista na “Proposta Curricular de Língua Inglesa: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano” do Sistema Municipal de Ensino de Marília – SP (Mota; Pelozo, 2020)?

b) Como ela realmente está sendo aplicada?

c) Quais contribuições podemos ter com a utilização de HI durante as aulas?

Tais questionamentos justificam-se pela crença na importância das contribuições da literatura para a formação crítica e integral das crianças como cidadãos. Para Candido (1972), a literatura é capaz de atuar em nosso subconsciente e inconsciente, e ajuda a formar nossa personalidade. Por isso, observar o uso da literatura em meu contexto constitui o passo inicial para aprimorar o uso da literatura infantil nas aulas de LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Marília - SP.

A pesquisa está voltada para as turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I, por serem as séries nas quais atuo na rede pública do município de Marília. O grande desafio é que, na época da realização desta pesquisa, não havia um material didático para nos basearmos e, desse modo, as atividades eram preparadas pelos próprios docentes e revisadas pelos coordenadores pedagógicos das escolas. Além disso, para essa faixa etária, não há suporte de documentos oficiais. O único respaldo que nos foi dado para a preparação das aulas foi a “Proposta Curricular de Língua Inglesa: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano” do Sistema Municipal de Ensino de Marília – SP (Mota; Pelozo, 2020). Por esse motivo, me basearei nela para realizar uma análise qualitativa sobre o incentivo dado pelo município ao uso da literatura para a preparação dos planos de aula.

Esperamos com este trabalho analisar como a utilização da literatura infantil está prevista no documento oficial supracitado e

contribuir com ideias de como os professores e professoras dessa rede, e de outras, podem explorar melhor as HI durante suas aulas. Indo além, pretendemos estimular uma reflexão entre os docentes sobre os diversos benefícios que esta utilização traria para o processo de aprendizagem das crianças, pensando este processo não apenas em seus aspectos linguísticos e intelectuais, mas também no desenvolvimento dos aspectos sociais, culturais, emocionais, ou seja, pensando na formação integral do aluno.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: 1) introdução, que apresenta o contexto e a relevância deste estudo; 2) referencial teórico, o qual destaca os principais autores e autoras que influenciaram e inspiraram este projeto; 3) metodologia, que expõe os passos realizados para seu o desenvolvimento; 4) resultados e análise, parte em que busquei exibir os trechos relacionados à literatura encontrados no documento oficial estudado, em comparação às informações fornecidas pelos professores entrevistados; e, por fim, 5) considerações finais, nas quais resumimos as principais descobertas e conclusões obtidas.

Referencial teórico

Acreditamos que o uso da literatura em sala de aula está para além de simplesmente a apresentação ou prática de vocabulário, mas para “desenvolver competências variadas que proporcionem uma reflexão sobre a linguagem, a língua e a cultura do outro” (Magiolo, 2021, p. 96). Wright (1995) defende a literatura como provedora do incentivo linguístico e da consciência linguística. Também pensamos em seu poder formador e humanizador, o qual Candido evidencia quando diz que a literatura “não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver”, e vemos sua necessidade no ensino, pois a mesma possui “um certo tipo de função psicológica” já que o ser humano tem “uma espécie de necessidade de ficção e fantasia” (Candido, 1972, p. 82).

Ellis e Brewster (2014) ressaltam que as crianças são capazes de criar conexões entre a fantasia/imaginação e a realidade. Desta

forma, o ensino em sala de aula se torna mais significativo, prazeroso e vinculado ao mundo real, agregando cultura, tolerância e visão de mundo.

Essas justificativas para se utilizar literatura em sala de aula vão ao encontro do que diz o documento oficial do município de Marília sobre a função da escola:

[...] compreende-se que a função da escola é promover experiências e vivências, mediante as quais os alunos possam se apropriar de conhecimentos científicos, desenvolver suas habilidades intelectuais e socioemocionais, bem como aprender valores culturais, éticos, estéticos e ambientais (Mota; Pelozo, 2020, p. 18).

Se almejamos a formação integral da criança, como sujeitos críticos e capazes de respeitar as diferenças, temos a literatura como um excelente recurso, já que ela “humaniza em seu sentido profundo porque faz viver” (Candido, 2011, p. 179) e, dessa forma, “uma educação para a diversidade poderá promover o desenvolvimento das capacidades sociais do aprendiz no seu todo, bem como seu sentido de identidade” (Magiolo; Tonelli, 2021, p. 111). Como descrito por Candido:

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2011, p. 177).

Vemos assim que, para Candido, a literatura já é valorizada e reconhecida nos nossos currículos devido ao seu potencial intelectual para suscitar nos estudantes a capacidade de refletir e desenvolver uma visão mais ampla acerca de questões pessoais e sociais. Além disso, com ela aprendemos a como lidar com as nossas emoções, a compartilhar experiências de nossas vivências e a respeitar as vivências dos outros. Analisando a sociedade atual na qual nossos

alunos estão inseridos, temos um corpo social cada vez mais global, que exige dos sujeitos novas habilidades de comunicação seja no mundo real e/ou virtual. Para Zilberman e Magalhães (1982, p. 13), a linguagem “é o mediador entre a criança e o mundo,” e podemos pensar na linguagem em seu conceito amplo – tudo aquilo que comunica: sons, gestos, imagens etc. A modernidade exige cada vez mais a capacidade de domínio de duas ou mais dessas formas de linguagem ao mesmo tempo; assim, chegamos ao termo multimodalidade. Oliveira (2013, p. 2) comenta que:

[...] o conceito de multimodalidade torna-se imprescindível para analisar a inter-relação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos, além de possibilitar a compreensão dos sentidos sociais construídos por esses textos, bem como a sua importância nas práticas de letramento.

Os livros de literatura infantil, em sua maioria, garantem a multimodalidade por apresentarem em conjunto texto escrito e ilustrações. “É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses” (Oliveira, 2013, p. 2). Ademais, tratando-se do uso de tais livros durante as aulas de LIC, a prática mais comum e válida, nesse contexto, é a contação de histórias, na qual também lançamos mão de outras formas de linguagem, como gestos, entonação de voz, expressões faciais, entre outras. Todos esses elementos estimulam muitas habilidades de interpretação, “[...] de modo que, propiciando, através da leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura infantil preencherá uma função de conhecimento [...]” (Zilberman; Magalhães, 1982, p. 13). Citando Peukert (1976 *apud* Zilberman; Magalhães, 1982, p. 13), os autores corroboram que “o ler relaciona-se com o desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição de saber.” Assim sendo, estimulamos também a criatividade e a criticidade.

Visando a autonomia de nossos alunos, podemos desenvolver a estratégia do “ensinar a aprender” (Drummond; Gimenez *apud* Magiolo, 2021, p. 40). E, para isso, Magiolo argumenta sobre a concepção de contação de histórias *com* crianças, e não somente *para* crianças, visto que a literatura incentiva a reflexão sobre a língua. Por exemplo, estratégias de leitura podem ser aprendidas como inferência de significados, previsão do desenvolvimento da história, e a interpretação do que está sendo contado (Ellis; Brewster, 2014). Tudo isso exige esforço e torna o aluno independente no seu processo de aprendizagem.

Magiolo e Tonelli, citando Freire (2003), refletem sobre tal independência e a “educação para emancipação”:

Logo, dentre as principais razões em prol desse ensino, citamos sua potencialidade, sob condições favoráveis, de levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar seus horizontes, de promover criticamente o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do aluno, de contribuir para a formação de sua consciência linguística e de atitudes positivas frente às diferenças e, por fim, de preparar terreno mais sólido para uma aprendizagem de línguas em séries posteriores (Magiolo; Tonelli, 2021, p. 113).

Tanto a aprendizagem de uma língua estrangeira, quanto a literatura de modo geral, têm esse poder citado pelas autoras de expandir horizontes e possibilitar à criança o acesso a outras culturas, podendo promover a tolerância juntamente com o desenvolvimento de uma consciência linguística, sendo essa última tão necessária na fase da alfabetização.

Afinal, percebemos que todos os autores citados defendem o desenvolvimento e a formação integral e social do aluno, a importância da consciência linguística e o quanto a literatura infantil e a aprendizagem de uma língua estrangeira contribuem para a conquista de tais objetivos. Assim também é minha visão como profissional e a visão do projeto da prefeitura de Marília, cujo

[...] currículo [...] visa contemplar um processo educativo comprometido com a construção de múltiplos conhecimentos e, para tanto, está embasado nos Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Mota; Pelozo, 2020, p. 18).

Desse modo, o projeto posiciona a escola em um papel mais profundo no sentido do ensinar a conhecer, ensinar a fazer, ensinar a conviver e ensinar a ser. Compreendemos que os pilares citados estão relacionados à função escolar de “promover experiências e vivências” (Mota; Pelozo, 2020, p. 18) e que a partir delas os estudantes vão “desenvolver suas habilidades intelectuais e socioemocionais, bem como aprender valores culturais, éticos, estéticos e ambientais” (Mota; Pelozo, 2020, p. 18), promovendo, assim, uma formação integral dos estudantes.

Observamos, portanto, que o uso da literatura infantil tem muito a agregar às minhas aulas de LI e a tal projeto, já que caminha ao encontro de nossas concepções de ensino.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I, por terem sido, durante a realização deste estudo, as séries contempladas com o ensino de LI e, portanto, séries nas quais atuava no município de Marília. Tratava-se de uma rede com 21 escolas de ensino fundamental que contava com 18 professores de LI para atendê-las. Como professora efetiva da rede, atendia duas escolas localizadas na zona sul da cidade, e tinha um total de 20 turmas com uma média de 23 alunos por sala. As aulas duravam em média 50 minutos e aconteciam uma vez por semana.

Além de muitos outros, o grande desafio é que não havia um material didático ao qual seguir, e as atividades eram preparadas pelos próprios docentes e revisadas pelos coordenadores pedagógicos das escolas. Além disso, para essa faixa etária, não há suporte nas documentações oficiais, como PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2017). O único suporte que nos foi dado para a

preparação das aulas foi a “Proposta Curricular de Língua Inglesa: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano” do Sistema Municipal de Ensino de Marília – SP (Mota; Pelozo, 2020); por esse motivo, nos baseamos nela para uma análise qualitativa sobre o incentivo do município ao uso da literatura infantil para a preparação dos planos de aula.

Em um primeiro momento, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória através da leitura e análise do documento municipal, com o intuito de coletar dados sobre como o uso das HI está previsto no documento. Em seguida, em uma pesquisa qualitativa com os professores da rede de Marília-SP, desenvolvi um questionário *online* via *Google Forms* com seis perguntas a serem respondidas por eles a fim de investigar as possíveis dificuldades e facilidades no manejo das aulas de LIC, os recursos utilizados por eles e as crenças acerca dos benefícios de se utilizar literatura em sala.

Dos 18 professores convidados, 11 participaram da pesquisa e responderam às seguintes perguntas:

- 1) Com que frequência você utiliza literatura infantil de língua inglesa em suas aulas?
- 2) Quais recursos você costuma utilizar quando traz literatura infantil para a aula?
- 3) Você costuma ler para as crianças ou utiliza vídeos de contação de histórias?
- 4) Na “Proposta Curricular de Língua Inglesa: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano” do Sistema Municipal de Ensino de Marília – SP (Mota; Pelozo, 2020) há o incentivo às seguintes estratégias de leitura: a) conhecimento prévio; b) inferência; c) conexão; d) visualização; e e) prática da leitura interrompida. Você está familiarizado(a) com essas técnicas?
- 5) Há alguma dificuldade pessoal para utilizar a literatura infantil em suas aulas?
- 6) Você acredita que a literatura contribui para o processo de ensino-aprendizagem de inglês com crianças?

Após a coleta das respostas foi possível observar e analisar o olhar dos professores em relação ao uso da literatura em sala de aula, bem como ampliar minha percepção sobre as necessidades do

nosso grupo. É importante destacar que foi esclarecido a todos os professores convidados como seria a participação e os propósitos da pesquisa. No início do formulário aplicado, os participantes leram e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dos 11 docentes que responderam ao questionário, apenas 2 eram homens. Com relação ao tempo de experiência docente do grupo (na época da aplicação do questionário), os participantes apresentam bastante variação em termos de anos trabalhados, tanto como professores de crianças, quanto como professores de crianças especificamente dentro da Rede Municipal de Marília, como pode-se observar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Tempo de experiência com aulas de LI para crianças e tempo de trabalho na Rede Municipal de Marília como professor de LI para crianças

Participante	Com crianças (anos)	Em Marília (anos)
1	3	3
2	7	5
3	16	1
4	4	1
5	6	1
6	9	5
7	6	5
8	1	1
9	4	5
10	9	5
11	6	4

Fonte: elaborado pelas autoras.

É notável que o tempo de experiência no ensino com inglês para crianças é bem variável entre os participantes. Já o tempo de trabalho na Rede Municipal de Marília está sempre abaixo de 5 anos porque coincide com a idade do projeto, iniciado em 2018, na época da pesquisa. Os professores com menos de 5 anos foram

contratados posteriormente para substituir outros professores ou devido à expansão do projeto, já que no início, em 2018, as aulas eram ministradas apenas do 2º ao 5º ano, mas em 2022 o projeto passou a englobar também o 1º ano.

Análise e resultados

A “Proposta Curricular de Língua Inglesa: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano” do Sistema Municipal de Ensino de Marília – SP (Mota; Pelozo, 2020) é o documento oficial da Secretaria Municipal da Educação de Marília, que propõe basear-se nos referenciais curriculares de âmbito nacional (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e estadual (Currículo Paulista) destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental para estruturar o planejamento, a preparação e a aplicação das aulas no município. Minha leitura a este documento buscou verificar se havia incentivo ao uso da literatura durante as aulas com crianças. Posso afirmar que tal incentivo foi, de modo geral, identificado. Embora tenha encontrado apenas uma indicação direta de um livro infantil (“*Merry Christmas, Ninoca!*” da autora Lucy Cousins) na Proposta Curricular e uma sugestão de confecção de livros com base em uma canção inspirada na história “*Brown Bear, Brown Bear, What do You See?*” de Bill Martin, ela encoraja as práticas de leitura e contação de histórias, bem como o uso de recursos como fantoches, painéis temáticos, avental de histórias etc. quando diz:

As práticas de leitura devem ser uma constante nas aulas propostas, sendo realizadas a partir de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. A habilidade pode ser explorada por meio de: - Contação de histórias envolvendo recursos diversos: fantoche de vara, dedochê, painel temático, avental de história etc.” (Mota; Pelozo, 2020, p. 41-42).

Assim, vemos que há interesse no desenvolvimento das habilidades de leitura voltadas à LI por parte da proposta curricular. A leitura é apresentada por Mota e Pelozo (2020, p. 35) como uma importante unidade temática que deve

Propiciar tanto o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (pistas verbais e não verbais para a construção de hipóteses) quanto à ampliação de conhecimentos globais e interdisciplinares adquiridos ao entrarem em contato com textos variados de distintas Áreas do Conhecimento, sendo para isso utilizados os conhecimentos prévios dos alunos na Língua Materna.

Assim, a autonomia do aluno é estimulada e instigamos seu raciocínio crítico enquanto leitor, aspectos de grande importância durante a fase da alfabetização. As estratégias de reconhecimento textual mencionadas no documento são facilitadas pela multimodalidade que a literatura traz (Magiolo, 2021, p. 101), já que, além do texto escrito, a maior parte dos livros infantis apresentam ilustrações, e durante um momento de contação de histórias, os alunos fazem a leitura de gestos, expressões faciais, entonação de voz e outras interpretações feitas pelo contador.

A fim de garantir a promoção da autonomia dos alunos, a proposta aconselha a mediação do professor nos momentos de pré-leitura, leitura e pós leitura. De acordo com o documento, esses momentos são descritos da seguinte forma:

Pré-leitura: consiste no levantamento de conhecimentos já adquiridos pelos alunos por meio das estratégias de leitura: conhecimento prévio, inferência e visualização. Leitura: será realizada em voz alta pelo professor que, durante a leitura, fará interferências a fim de instigar os alunos a relacionar vocabulário e imagens, por exemplo. Pós-leitura: é o momento de realizar uma discussão sobre a temática textual e as impressões dos alunos, considerando de que forma o texto contribuiu para o aprendizado de Língua Inglesa e para formação integral de cada aluno (Mota; Pelozo, 2020, p. 42 - 43).

Outra prática estimulada pelo documento é a da leitura interrompida. Em momentos pontuais ao longo da contação, o professor levanta questionamentos sobre palavras-chave do texto, ou leva as crianças a fazerem inferências de palavras a partir das ilustrações e do contexto, ou pergunta à turma sobre o que eles acham que acontecerá em seguida na história. Dessa forma, podemos verificar a compreensão dos alunos e incentivá-los a

participarem do momento de contação motivando a leitura autônoma.

A fim de complementar a análise da proposta curricular, convidamos os professores que formam o grupo efetivo de docentes de LI da Rede Municipal para responderem ao questionário já mencionado. Desta forma, pudemos observar o alinhamento das ideias apresentadas na proposta curricular junto ao desenvolvimento das aulas preparadas e ministradas pelos professores.

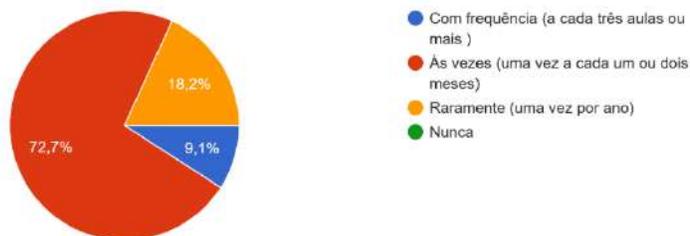
Na pergunta 1, quando questionados quanto à regularidade com que utilizavam literatura infantil em suas aulas, dos 11 professores que responderam ao questionário, apenas uma docente, a Participante 2, disse utilizar com frequência (a cada três aulas ou mais). A orientação que recebemos a partir do documento oficial é a de trabalharmos com cada conteúdo (ou *Objetos do Conhecimento* como preferem Mota e Pelozo, 2020) por três aulas (50 minutos) seguidas caracterizando as etapas de introdução, sistematização e consolidação dos Objetos de Conhecimento, ou seja, temos um tempo restrito para desenvolvê-los. Essa frequência significa realizar no mínimo um momento de leitura com a cada objeto de conhecimento, mas sabemos que sequências didáticas com HI quando bem elaboradas exigem um certo tempo principalmente pelo motivo defendido por Magiolo de que o nosso objetivo em trazer literatura para nossas aulas seja “desenvolver competências variadas que proporcionem uma reflexão sobre a linguagem, a língua e a cultura do outro” (Magiolo, 2021, p. 96); desse modo, não acredito que, nas nossas condições, seja viável utilizar literatura com a frequência indicada pela Participante 2. Talvez por isso oito docentes responderam *às vezes* (uma vez a cada um ou dois meses), ou seja, não são todos os objetos do conhecimento contemplados com HI, mas os professores fazem um esforço para que as crianças tenham esse contato com HI; e dois *raramente* (uma vez por ano), o que pode ser insuficiente para desenvolver todas as habilidades exigidas na Proposta Curricular. Um deles justificou que sua maior dificuldade são os problemas de indisciplina por parte dos alunos.

O Gráfico 1 ilustra em porcentagem as respostas dos 11 professores participantes à pergunta 1:

Gráfico 1: Regularidade do uso de literatura nas aulas de LIC

Com que frequência você utiliza literatura infantil de língua inglesa em suas aulas?

11 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

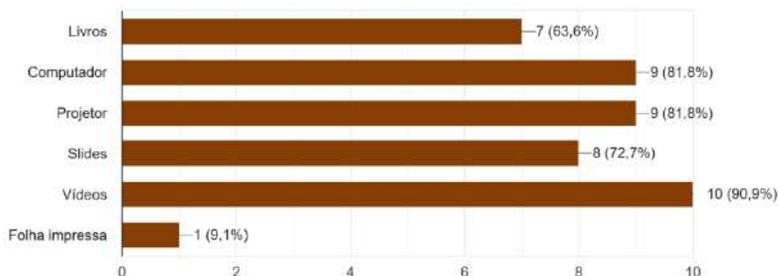
Esses dados apontam para uma necessidade de maior incentivo e apoio aos professores no uso da literatura infantil como recurso pedagógico. É importante destacar os benefícios de HI para o desenvolvimento da linguagem, imaginação, cultura e compreensão, incentivando os professores a explorarem estratégias para superar os desafios mencionados, como o gerenciamento de comportamento em sala de aula. Isso pode incluir o estabelecimento de regras claras, o envolvimento ativo dos alunos durante as atividades de leitura e a busca de recursos adicionais que auxiliem na promoção do engajamento dos estudantes.

A pergunta 2 questiona os recursos que os professores costumam utilizar quando levam literatura infantil para a aula. O gráfico 2 apresenta os recursos citados pelos participantes:

Gráfico 2: Recursos utilizados para incorporar literatura durante as aulas de LIC

Quais recursos você costuma utilizar quando traz literatura infantil para a aula?

11 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

É possível perceber, por meio do gráfico 2, que a tecnologia digital auxilia e muito a incorporar literatura nas aulas de LIC, uma vez que recursos como computador, projetor, slides e vídeos estão entre os mais utilizados. Por meio dessas tecnologias é possível ter acesso a HIs variadas, advindas de diferentes contextos culturais, além do fato de podermos contar com o recurso da multimodalidade. Todavia, como apontado pela Participante número 9, na maioria das salas não há material multimídia previamente instalado, e o tempo que temos com cada turma torna-se curto caso optemos por montar e desmontar equipamentos além de tentar desenvolver uma sequência didática mais completa que não se limite apenas em prática de vocabulários. Essa falta de suporte necessário para recursos multimodais implica que os professores podem encontrar obstáculos ao tentar incorporar esses elementos, e conseqüentemente as HI, em suas aulas de LIC. Os recursos multimodais, como vídeos e áudios são valiosos para o ensino de línguas, pois podem ajudar a envolver os alunos, tornar o aprendizado mais interativo e oferecer diferentes formas de apresentar as HI (Magiolo, 2021). A falta de tais recursos pode limitar as opções de ensino e restringir a variedade de atividades e abordagens pedagógicas que poderiam ser exploradas.

A tecnologia parece exercer um papel importante no desenvolvimento das aulas, uma vez que 7 dos 11 professores costumam ler para as crianças e utilizar vídeos de contação de histórias (pergunta 3). Do total de participantes, 4 preferem apenas ler eles mesmos para seus alunos. Porém, nenhum deles apenas utilizaria vídeos de contação. Isso mostra que, ainda que a tecnologia tenha uma atuação significativa, ela não substitui a preparação e atuação do professor como contador de histórias.

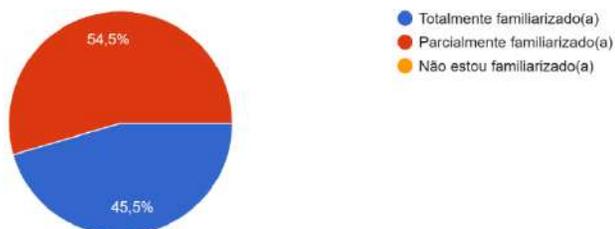
Apesar de, na Proposta Curricular de Mota e Pelozo haver incentivo às estratégias de leitura como: a) conhecimento prévio; b) inferência; c) conexão; d) visualização; e e) prática da leitura interrompida, a maioria dos professores quando questionados quanto à familiaridade com tais técnicas (pergunta 4) declararam estarem apenas parcialmente familiarizados com tais práticas de leitura com crianças, como podemos observar no Gráfico 3 abaixo. Isso pode justificar-se pela falta de formação docente direcionada à esta faixa etária. Com relação a essa carência na formação, a Participante 4 comenta:

Tivemos formação a respeito disso em HEC (Horas de Estudo Coletivo) de inglês e também nas HEC com os professores regulares. Além disso, já encontrei esses termos na Proposta Curricular, mas não tenho certeza se realizo as estratégias de leitura adequadamente, de acordo com cada ano. Acredito que eu precise de mais formações e de prática (Participante 4).

Vemos, assim, que houve formação por parte da Secretaria de Educação, mas não o suficiente a ponto de todos os professores se sentirem seguros em entender e aplicar as técnicas mencionadas, o que pode acarretar falta de confiança para preparar e aplicar as aulas com literatura.

Gráfico 3: Familiaridade com as práticas de leitura propostas no documento

Na Proposta Curricular de Língua Inglesa: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano do Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP (MOTA; PELOZO, ... Você está familiarizado(a) com essas técnicas?
11 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Mota e Pelozo (2020).

Ao observar o gráfico 3 percebemos que não há professores que não estejam familiarizados com as estratégias de leitura. Isso certamente refletirá em benefício ao uso de HI por parte desses docentes, já que eles provavelmente sintam-se mais confiantes em tentar aplicá-las.

Respondendo à pergunta 5 “Há alguma dificuldade pessoal para utilizar a literatura infantil em suas aulas?”, a maior queixa quanto a aplicar literatura nas aulas de LIC foi relacionada à falta de materiais literários, como dito pela professora Participante 10 – seus desafios têm relação com a “ausência de exemplares para os alunos poderem manusear os livros” e outra, Participante 4, destacou que “Nem todas as obras que gostaríamos de trabalhar estão disponíveis na internet, apesar de o ideal seria ter as obras físicas, o que depende de cada escola (mas, normalmente, elas não as possuem).” Isso porque poucos de nós temos acesso a livros físicos, e na maioria das vezes em que propomos momentos de leitura, levamos uma versão digitalizada da história e utilizamos computador, projetor, slides ou vídeos que são recursos viáveis na maioria das escolas e relativamente mais práticos considerando nossa carga horária de 20 horas semanais, igual para todos os professores da rede, com aulas médias de 50 minutos e 20 turmas com uma média de 23 alunos.

Acreditando que para trabalhar com a literatura de uma forma efetiva é necessário saber e acreditar em suas contribuições, elaboramos a sexta e última questão para os professores: “Você acredita que a literatura contribui para o processo de ensino-aprendizagem de LIC?”. Todos os professores entrevistados alegaram acreditar que a literatura contribui para o processo de ensino-aprendizagem de LIC. Uma professora que respondeu ao questionário afirmou:

As crianças têm muita facilidade para aprender com a multimodalidade (imagens, texto e sons), e, além das obras literárias terem isso, elas costumam trazer um universo de informações para a criança acessar (mesmo que em inglês), promovendo conhecimento de novo vocabulário, reflexão e criticidade (Participante 4).

Para Magiolo (2021, p. 102), em um texto multimodal todos os elementos colaboram para a interpretação e construção de sentido; por essa razão a Participante 4 percebe que a criança tem uma maior facilidade para aprender com a multimodalidade. Também o “universo de informações” citado por ela que estimula a reflexão e criticidade tem relação com mundo multimodal em que, para Oliveira (2013, p. 2):

[...] a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses.

Visto que a literatura facilita a interação com aspectos da multimodalidade na aula, acreditamos que ela contribui para o processo de ensino-aprendizagem de LIC. Por esse motivo, fizemos esse questionamento aos participantes e tivemos um retorno satisfatório, como demonstra o gráfico 4:

Gráfico 4: Você acredita que a literatura contribui para o processo de ensino-aprendizagem de LIC?

Você acredita que a literatura contribui para o processo de ensino-aprendizagem de inglês com crianças?

11 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Creio que essa resposta positiva unânime em relação às contribuições da literatura para o processo de ensino-aprendizagem seja um primeiro e importante passo para que ela seja introduzida cada vez mais durante as aulas de LIC.

Considerações finais

Essa pesquisa teve como objetivo refletir sobre o uso da literatura infantil em aulas de LI na cidade de Marília - SP. Para isso, analisei a "Proposta Curricular de Língua Inglesa: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano" do Sistema Municipal de Ensino de Marília – SP (Mota; Pelozo, 2020), a fim de identificar de que modo o documento orientava o uso de literatura em sala de aula. Para tal, os professores desta rede municipal responderam a um questionário sobre como e se incorporavam livros literários em suas aulas. Para esta pesquisa, partimos dos seguintes questionamentos motivadores:

1) Como a utilização de HI foi prevista na "Proposta Curricular de Língua Inglesa: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano" do Sistema Municipal de Ensino de Marília – SP (Mota; Pelozo, 2020)?

2) Como ela realmente está sendo aplicada? e

3) Quais contribuições podemos ter com a utilização de HI durante as aulas?

Em relação ao primeiro questionamento, foi possível perceber que a proposta curricular sempre incentiva o ensino da língua em sua totalidade, uma vez que o documento diz que “a aquisição do conhecimento acerca da Língua Inglesa deve estar pautada na interação do aluno com a língua em sua totalidade, integrando leitura, escrita, escuta e oralidade em contextos de eventos autênticos de uso da linguagem” (Mota; Pelozo, 2020, p. 32). Ela ainda coloca a ludicidade, aprendizagem significativa e interculturalidade como alguns dos princípios norteadores para nossas práticas metodológicas e, conforme discutido ao longo deste trabalho, esses princípios são elementos possíveis de serem garantidos por meio de HI.

Quanto ao segundo questionamento, Mota e Pelozo (2020, p. 41) afirmam: “As práticas de leitura devem ser uma constante nas aulas propostas, sendo realizadas a partir de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem.” Tal afirmação demonstra que a prefeitura de Marília reconhece a relevância de HI para atingir uma das competências indispensáveis para o ensino-aprendizagem da LI. No entanto, além de um incentivo teórico, observou-se que os professores carecem de incentivos práticos, como mais instrução sobre o assunto e materiais pedagógicos, e, portanto, a literatura acaba por não ser aplicada conforme está prevista na orientação. A meu ver, o documento traz uma visão atual e conceitos oportunos para o ensino de LI nos anos iniciais do fundamental, e os professores reconhecem os proveitos da literatura para suas aulas. Temos aqui um positivo primeiro passo de ambos os lados; porém, é necessário mais que isso para que os reais beneficiados, os alunos, sejam contemplados. Afinal, o ensino de Inglês não é obrigatório nas séries mencionadas, mas Mota e Pelozo identificam a função social da aprendizagem da língua estrangeira a saber:

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da

Língua Inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho (Mota; Pelozo, 2020, p. 34).

É o que buscamos na formação de nossos alunos e o que acreditamos ser possível também por meio da literatura. Assim, respondendo ao terceiro questionamento, podemos dizer que a literatura: contribui para o aprimoramento do vocabulário e repertório linguístico e gramatical; desenvolve habilidades de leitura e interpretação de textos, bem como cultiva o amor pela leitura e pela língua; pode melhorar o engajamento da criança durante a aula; aprimora a compreensão auditiva; é um grande estímulo à imaginação e criatividade; promove a tolerância e conhecimentos interculturais; ajuda a refletir e entender sobre nossas emoções e as do outro; e, por fim, estimula o pensamento crítico.

Por isso, mesmo com todos os desafios apontados, a maior parte dos professores disseram ler para seus alunos acreditando que isso aumenta o interesse deles pela LI, por trazê-la de forma contextualizada, lúdica e envolvendo as crianças em momentos enriquecedores e repletos de trocas, promovendo conhecimento de novo vocabulário, reflexão e criticidade além de despertar sua imaginação e criatividade.

Portanto, este projeto contribui para uma reflexão sobre a importância de se inserir literatura nas aulas de LIC a partir de um contexto real de orientação e prática do ensino de LIC por meio de HI. Consequentemente, visou colaborar para a melhoria da prática de ensino dos professores a partir da exploração de um recurso pedagógico tão rico, e da aprendizagem do aluno incluindo desenvolvimento de habilidades linguísticas, como vocabulário, compreensão de leitura, expressão oral e escrita, além do estímulo à criatividade, imaginação e pensamento crítico e a promoção da motivação e engajamento da criança. Ademais, a literatura infantil oferece uma oportunidade valiosa para explorar diferentes culturas e promover a consciência intercultural e, desse modo, pode ser utilizada como forma de incentivo à tolerância e ao respeito pela pluralidade. A pesquisa foi extremamente valiosa para mim como

professora, pois ajudou a aprofundar minha reflexão sobre minha prática pedagógica. Além disso, a pesquisa reforçou minha convicção de que o uso da literatura nas aulas de língua inglesa vai além do simples ensino de vocabulário. Na verdade, essa ferramenta pode ser aproveitada para ensinar uma variedade de aspectos linguísticos, como gramática e interpretação, enquanto também transmite valores e princípios essenciais para a formação pessoal e cidadã dos estudantes. Assim sendo, este projeto corroborou minha determinação em utilizar a literatura de forma criativa e significativa em sala de aula, aproveitando seu potencial para enriquecer não apenas o conhecimento linguístico, mas também o crescimento emocional e intelectual dos meus alunos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In: Ciência e cultura*. São Paulo: USP, 1972.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: CANDIDO, A. Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011, p. 171-93.
- ELLIS, G; BREWSTER, J. **Tell it Again!** The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers. British Council, 2014. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teaching/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.
- MAGIOLO, G. **Sequência didática do gênero História infantil: Educação Linguística em Língua Inglesa na Infância e Sensibilização às diferenças**. Londrina, 2021.
- MAGIOLO, G.; TONELLI, J. R. A. **Que Inglês É Esse que Ensinaemos na Escola?** Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum: Estudos da**

Linguagem, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98–116, 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2020v23n3p98. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 3 ago. 2024.

MOTA, D; PELOZO, R. (Org). **Proposta Curricular: Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano do Sistema Municipal de Ensino de Marília**. Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2020, Vol. 7: Língua Inglesa.

OLIVEIRA, D. M. de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. *In*: VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional de Educação e Diversidade [Anais...]. UFS–Itabaiana/SE, Brasil, novembro, 2013.

WRIGHT, A. **Story telling with children**. Oxford University Press, 1995.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM
INGLÊS COM CRIANÇAS EM CONTEXTO
PÚBLICO: UMA POSSIBILIDADE DE
POSTURA TRANSLÍNGUE

Mirela Aparecida Franco
Juliana Reichert Assunção Tonelli

6

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar um material voltado às aulas de inglês para os anos iniciais do EF a partir de uma postura translíngue compreendida, neste contexto, por posicionamentos assumidos que reconhecem práticas discursivas para além das línguas nomeadas (Saraceni, Jacob, 2019).

O ensino de inglês para crianças está em constante expansão. Quer seja no âmbito de escolas particulares, quer seja na rede pública. Neste sentido, a língua inglesa (LI) está sendo cada vez mais inserida nos contextos escolares podendo ser encontrada, no âmbito da educação pública, a partir da Educação Infantil (EI) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) das redes municipais de ensino (Tonelli; Selbach; Seccato, 2022). Porém, dentro desses contextos de ensino e de aprendizagem de inglês para crianças (LIC)¹ são reconhecidos os desafios vivenciados por grande parte dos educadores e das educadoras que lecionam inglês para essa faixa etária (Lima, 2019; Santos, 2009; Tutida, 2017; Brossi, 2022, para citar alguns).

Isso se dá, sobretudo, pela ausência de políticas públicas, de diretrizes e de documentos regulamentadores (Rocha, 2008; Avila; Tonelli, 2018, Brossi, 2022; dentre outros) que, minimamente, forneçam orientações para balizar tal atividade. A resolução

¹ O termo, largamente utilizado no campo da educação, é discutido em função do que ele pode significar. O fato de ensinar incorre, necessariamente, em aprendizagem? O termo *obutchénie*, no original russo, pode ser traduzido tanto como ensino quanto como aprendizagem. Além disso, há toda uma área de estudos que se dedica às acepções por trás do termo em função de sua complexidade. Do nosso ponto de vista, no entanto, o conceito merece ser rediscutido uma vez que pode gerar interpretações de que ao se ensinar, a aprendizagem ocorre.

CNE/CEB 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2020) para o ensino de nove anos, já sustentava a obrigatoriedade de pelo menos, uma língua estrangeira moderna², a partir do sexto ano, que ficaria a cargo da comunidade escolar.

Contudo, foi com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que o ensino de inglês se tornou obrigatório somente a partir dos anos finais do EF e Ensino Médio (EM).

Em seu artigo 31, nos § 1º e 2º, resolução CNE/CEB 7/2010 indica o seguinte:

§ 1º Nas escolas que **optarem** por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular. § 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma (grifo acrescentado).

Conforme Gimenez (2013), diante dessa ausência, municípios que incluíram uma língua adicional (Ramos, 2021) na grade curricular vêm oferecendo orientações tendo como base, de modo geral, os parâmetros definidos para etapas posteriores da escolarização.

Desta feita, fica a cargo dos municípios o poder de decisão sobre a implementação ou não do ensino de inglês, ou de outra língua, para os anos iniciais do EF bem como os modos de organização de tal oferta. Conforme nos alerta Brossi (2022), o fato de não existir uma ação de caráter estatal-legislativo que oficialize a LI como idioma adicional nas duas primeiras etapas da educação básica, faz com que sua implementação fique por conta de decisões locais, configurando assim uma política linguística de inglês como

² O termo “língua estrangeira” é aqui utilizado conforme o documento. No entanto, consideramos que diante das discussões mais recentes e pesquisas publicadas, alinhamo-nos à perspectiva que se afasta da ideia de língua que pertence ao outro, portanto estrangeira, e a assumimos como meio de ensino. Por isso, situamo-nos no âmbito da educação linguística.

língua no ensino. Portanto, alguns municípios que optam por incluir línguas adicionais em seu currículo têm trilhado o caminho de adaptações da BNCC (Brasil, 2017) para seu contexto, sendo em relação à idade do público-alvo ou da língua a ser ensinada.

Embora a ausência de regulamentação (Tonelli; Avila, 2020; Tonelli, 2024) possa ser vista a partir de diferentes ângulos, do nosso ponto de vista, em certa medida, acaba por impactar negativamente parte da educação pública, pois sem orientação e formalização, muitos municípios se tornam omissos no que se refere ao ensino de línguas nos anos iniciais do EF. Com isso, não se dá a atenção necessária ao fato de que o contato com outras línguas pode tornar a criança um sujeito mais crítico e culturalmente engajado. Assim, perpetua-se a exclusão social no que se refere ao acesso a outra língua acarretando a desigualdade no ensino.

Outro setor que sofre as consequências de tal panorama é a formação docente que também fica comprometida, pois sem a obrigatoriedade da oferta, grande parte dos cursos de licenciaturas em letras ficam voltados para a atuação nos anos finais do EF e EM, deixando de lado a formação para atuar no ensino de inglês nos anos iniciais (Tutida, 2016; Tonelli; Ferreira; Belo Cordeiro, 2017; Galvão, 2022; para citar alguns).

Ainda no que se refere à necessidade de documentos norteadores para a inclusão de LIC, essa tem gerado algumas incertezas em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas, pois, de acordo com Tonelli e Avila (2020), interfere tanto no direcionamento de propostas e orientações para docentes, como também nos conteúdos que podem ser explorados dentro de um contexto de ensino de inglês na infância. Rocha (2008), a esse respeito, comenta que essa 'não obrigatoriedade' pode representar grande gerador de problemas que acabam afligindo a área.

Desse modo, uma das angústias tipicamente reportadas por professoras³ que lecionam em escolas municipais que ofertam o

³ Passamos a utilizar o feminino uma vez que, majoritariamente, tal atividade é exercida por pessoas que se reconhecem no sexo feminino.

ensino de LIC é a dificuldade em encontrar materiais adequados para essa faixa etária, quer sejam livros didáticos, literatura infantil ou recursos pedagógicos que propiciem mais ludicidade⁴. Por isso, muitos educadores e muitas educadoras precisam criar seu próprio material didático, ficando dependente, em certos casos, dos recursos que cada contexto educacional pode oferecer.

A esse respeito, importa considerar que umas das vantagens de elaborar seu próprio material é que isso pode conferir às professoras e aos professores a liberdade e a possibilidade de uma “criação que favorece o engajamento dos aprendizes e o envolvimento professor-aluno na condução de temas que podem ser, ao mesmo tempo, divertidos e formadores” (Silva, 2022, pg. 247). Ao pensar nessa autonomia de elaboração de um material didático, concordando com Kawachi-Furlan e Zanutelli (2020), os alunos precisam se ver representados e se sentirem interessados pelas temáticas e práticas sociais possibilitadas, levando em consideração o ambiente e o contexto em que estão inseridos.

Dentro destes processos de ensino⁵ de LI, observa-se que, atualmente, a realidade de sala de aula é que as crianças estão trazendo cada vez mais suas vivências com seus repertórios linguísticos e culturais (Blommaert, 2010; Blommaert; Backus, 2011; Busch, 2012; 2015) as quais têm sido valorizados nos processos educacionais; em especial, quando falamos em educação linguística *com* crianças.

Assim, as ações e práticas das docentes, no que diz respeito ao ensino de línguas, ou à educação linguística por meio delas, precisam estar alinhadas às interculturalidades (Candau, 2002) trazidas pelas crianças a partir da compreensão e do respeito das

⁴ A ludicidade aqui está associada ao caráter lúdico, ou seja, à natureza de brincadeira, diversão e jogos.

⁵ Neste artigo usamos o verbo ensinar e suas desinências, mas concordamos com Tonelli (2023) que este ‘ensino’ não é sinônimo de uma prática reduzida à mera transmissão de conteúdos a partir da perspectiva de língua como código e estrutura.

diferenças e de como essas são organizadas e produzidas “nas diversas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 2018, p. 242).

Concordando com autores da área (Ferreira; Tonelli, 2020, por exemplo), compreendemos que o ensino de inglês pode dar a oportunidade de enriquecer as experiências linguísticas das crianças por meio de vivências *com e por meio* da língua, levando-as a se reconhecerem como pessoas que possuem a capacidade de se expressar, de se comunicar e de interagir com seus pares mobilizando seus variados repertórios (Wei; García, 2022). Conforme Tonelli e Cordeiro (2014), a oferta da LI desde a infância pode possibilitar que a criança elabore a própria compreensão de como as línguas funcionam e como diferentes modos de se expressar permitem o seu agir no mundo por meio dela.

Em um mundo cada vez mais multilíngue (Cummins, 2007; Cenoz; Gorter, 2013), nota-se a importância de um olhar para o ensino de inglês como a construção social, reconhecendo a criança enquanto sujeito que interpreta, dá sentido às coisas, cria novas formas de identificar e expressar ideias. Assim, compreende-se a língua como fluida a qual possibilita diferentes maneiras de construir seus pensamentos e manifestá-los. Tal perspectiva alinha-se ao exposto por Cummins (2007) ao argumentar que quando nos libertamos da dependência exclusiva de abordagens para o ensino de línguas a partir de uma visão monolíngue, uma ampla variedade de oportunidades surge para promover ambientes nos quais novos idiomas possam ser aprendidos por meio de estratégias que reconhecem e valorizam as diferentes realidades de sala de aula e promovem o uso de diferentes línguas e linguagens.

Deste modo, considerando as problemáticas vivenciadas por professores e professoras, no nosso caso, de inglês que lecionam para crianças, e uma delas a necessidade de elaborar o próprio material didático (Tomlinson, 2012; Zanutelli, 2019), questionamos como a translíngua (Wei, 2018a; 2018b) pode ser uma aliada nesse processo de explorar o uso fluído da linguagem, rompendo as fronteiras tradicionalmente atribuídas aos idiomas,

lançando mão dos repertórios linguísticos dos alunos para uma comunicação mais significativa.

O artigo está organizado em três partes para além da sua introdução. Na primeira seção, apresentamos o aporte teórico que orientou o desenvolvimento do trabalho e, de modo mais específico, a proposta de atividades. Em seguida, delineamos o percurso metodológico seguido e, na seção subsequente, trazemos algumas considerações sobre o trabalho.

A postura translíngua na elaboração de materiais didáticos localmente significativos

Para abordar a translinguagem (Canagarajah, 2013; García, Wei, 204; Wei, 2021) dentro de uma proposta de elaboração de material didático voltado ao ensino de inglês *com* crianças pequenas, foi preciso buscar aporte teórico que pudesse dar respaldo aos direcionamentos das ideias incorporadas. Em especial, a do lúdico e da translinguagem como princípios pedagógicos. A partir de um olhar para crianças, destacou-se a de trazer o lúdico para o ambiente escolar, pois como destaca Luckesi (2004, p. 14), “o ato lúdico propicia uma experiência plena para o sujeito”. Para o autor, é preciso alcançar o interno desse sujeito como forma de cativar e envolver o sentimento de felicidade e prazer, referindo-se assim ao aspecto da ludicidade interior. Ainda de acordo com Luckesi (2017, p. 132),

Ensinar e aprender através do brincar entre as crianças, corresponde ao ensinar e aprender entre seres humanos de outras idades, tendo como meta ludicidade como experiência interna; no caso, importa estarmos cientes de que cada idade tem suas especificidades. O brincar é próprio da criança e lhe propicia estados lúdicos. Quando nos servimos da expressão “brincar” utilizada em relação a adultos, ela é metafórica, desde que brincar é um ato próprio da criança.

O ensino de inglês para crianças pode ficar mais envolvente quando as atividades se relacionam com o lúdico, sendo parte

indispensável do processo de aprendizagem, pois, a brincadeira pode se tornar uma ponte para a realidade propiciando à criança a compreensão de como o mundo funciona (Leal; Ávila, 2013).

Ao propor momentos de jogos e brincadeiras, o aluno estando sozinho ou com outros tem a chance de utilizar-se de todos os seus repertórios (Busch, 2012; 2015), seja pela linguagem ou pelo corpo, para explorar o mundo reconhecendo-se como sujeito, construindo seu pensamento, desenvolvendo seus afetos, assim como aprendendo a se desenvolver e viver. Nessa perspectiva, a atividade lúdica pode promover momentos de interação, pelos quais as crianças têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos para além de linguísticos, estabelecendo formas de relações com os outros, podendo ter a oportunidade de exercitar tomadas de decisões e expandir sua criatividade (Guimarães; Silva, 2017). Isso posto, dentro do contexto da sala de aula, as professoras têm a chance de observar como as crianças se organizam, se relacionam com o outro, se comportam, como se sentem, como aprendem e do que elas gostam.

Para a elaboração do material didático para crianças, a ludicidade, como dito, precisa ser levada em consideração, assim como a intencionalidade de compartilhar saberes para que as crianças tenham possibilidades de intervir na construção e na transformação dos conhecimentos. Sobre isso, Zanotelli e Furlan (2020) comentam que ao adaptar, elaborar ou mesmo escolher um tipo de material didático, muitos professores encontram dificuldades, pois há vários aspectos que precisam ser considerados. Um deles é o fato de que muitos livros didáticos não são apropriados para crianças ou não se encaixam nas suas necessidades. Sendo assim, muitas vezes os professores precisam adaptar ou criar seu próprio material.

Elaborar um material didático para crianças nem sempre é uma tarefa fácil, pois requer um olhar atento para o contexto em que elas estão inseridas, como também a faixa etária da criança, suas fases de desenvolvimento e a intenção pedagógica. Para Leffa (2007), a aprendizagem será possível se o material estiver atrelado

ao conhecimento prévio do aluno, ou seja, o que ele sabe poderá servir de andaime para que ele alcance ou construa novos saberes. A condição necessária para o sucesso de um material é ter essa capacidade de instigar o conhecimento prévio da criança, ou seja, o ensino-aprendizagem de inglês precisa fazer sentido. De acordo com Takaki (2018, pg. 148),

[...] um ensino significativo a essa faixa etária atenderia mais às demandas do mundo presente se fosse habitado de reconstruções das próprias identidades e narrativas que façam sentido aos alunos dos anos iniciais.

Nesse sentido, pensar em identidades é também refletir sobre repertórios linguísticos que permeiam a vida do sujeito, os quais constituem o ser humano como seres que se comunicam. Busch (2015) aborda alguns elementos que se tornam importantes quando considerados os repertórios, sendo a maneira como somos constituídos como sujeitos falantes dentro de um aspecto político/histórico, de que maneira as pessoas interagem linguisticamente e socialmente uns com os outros e como as expressões corporais/emocionais se entrelaçam para falar e vivenciar a linguagem. Nota-se um sair de uma visão de ideologia de linguagem para um refletir sobre as experiências que são vividas por meio da linguagem.

Ainda de acordo com a autora, os repertórios linguísticos são percebidos como um espaço amplo heteroglóssico cheio de potencialidades, pois diferentes línguas e modos de falar se manifestam. Para o termo heteroglossia, entende-se como a diversidade social de tipos de linguagens, “as línguas são múltiplas e coexistentes, e a ideia de uma só possibilidade, como a de uma “língua padrão”, “cultura”, que não considera as variedades, é rejeitada” (Welp; García, 2022, pg. 52).

Sendo assim, se as línguas são tidas como múltiplas e cada pessoa carrega consigo um repertório de vivências, as práticas translíngues podem ser capazes de transformar a relação no processo de ensino-aprendizagem de um idioma, assim como na

elaboração de significado, enriquecendo a experiência e desenvolvendo a identidade que está presente nos discursos e nos repertórios, logo, as línguas não poderão ser entendidas como categorias estáveis (Wei, 2017).

A translinguagem e o translinguar na educação linguística com crianças

O ensino de inglês, por muito tempo, foi tradicionalmente associado a um viés monolíngue, ou seja, aprender uma nova língua de maneira separada, conduzida em único idioma, baseado no isolamento da denominada língua-alvo (Cenoz; Gorter, 2013; Cummins, 2017). O uso exclusivo do inglês, em sala de aula como forma de impor um domínio linguístico, impossibilita os alunos de utilizarem as múltiplas línguas que carregam dentro dos seus repertórios linguísticos. Além disso, perpetua a ideia de um falso monolingüismo.

A translinguagem é um conceito que ganhou destaque nos últimos anos, muitos estudos foram realizados na busca de compreender melhor a sua aplicabilidade, principalmente no campo educacional (Canagarajah, 2018; Wei, 2017; Sabota; Oliveira, 2020; Takaki, 2018; García, 2009, dentre outros). Autores como Ofélia García (2009) concedem à teoria como uma prática discursiva multilíngue, com os discursos entre duas ou mais línguas como práticas fluídas da linguagem dentro de uma construção social, na qual os falantes operam, sem ignorar nenhuma língua presente dentro de uma situação comunicativa, refletindo a mudança da ideologia monolíngue.

A translinguagem, portanto, refere-se às possibilidades de transcender as barreiras linguísticas, que integram diferentes línguas e linguagens durante o processo de aprendizagem, ou seja, valorizar e criar espaços que permitem melhor compreensão do aluno e a capacidade de usar ambas as línguas (Lin, 2020). Assumir uma atitude translíngue sobre o 'ensino' (Tonelli, 2023) de inglês para crianças pode trazer práticas bi/multilíngues para o centro da discussão.

A translinguagem ou uma postura translíngue também se concentra nas maneiras pelas quais os contextos sociais, políticos e econômicos podem ter efeito no desempenho da linguagem. Pensar a translinguagem dentro das práticas pedagógicas é transformar nossa compreensão de linguagem, bi/multilinguismo, e abordagens para apoiar crianças/estudantes pluri/multilíngues no uso e na expansão de sua criação de significados. A translinguagem, portanto, acaba por se diferenciar da troca e mistura de códigos porque não é apenas uma mudança entre idiomas, mas “a construção e o uso pelos falantes de práticas discursivas inter-relacionadas originais e complexas” (García; Li Wei, 2014, p. 22).

Sendo assim, observa-se a importância de manter um olhar ampliado para a translinguagem, pois como destacam Oliveira e Sabota (2020, p. 392), “o objetivo de translinguar seria ampliar as atividades, e não limitar o/a aluno/a a produzir por meio de uma língua só, mas fazer uso de todo seu repertório linguístico”. Dentro desse âmbito educativo, a translinguagem manifesta-se nas relações dinâmicas entre as línguas e linguagens, promovendo e ampliando as atividades de produção de sentidos, de reconhecimento de identidades, vozes e discursos. As crianças não se limitam a produzir discursos por meio de uma única língua, elas se utilizam dos seus repertórios linguísticos a fim de criar sentido no processo comunicativo, estando conectadas com suas experiências e interesses (Franco, 2023).

Por meio de uma postura translíngue, os professores e as professoras reconhecem o multilinguismo como um recurso, o que acaba por muitas vezes se transformando numa espécie de desafio para aqueles que estão acostumados com uma pedagogia dominante, na qual geralmente as pessoas concebem a língua de pertencimento como uma oposição, um obstáculo para ajudar os alunos aprenderem e compreenderem outra língua (García; Kley, 2019). Isto posto, a translinguagem, no contexto educacional, visa desafiar as abordagens monolíngues como, por exemplo, o inglês

nativo como uma ideologia predominante. García e Kleyn (2019) destacam que

A translinguagem tem consequências importantes para o ensino de línguas e, especialmente, para o ensino de línguas consideradas segundas ou línguas adicionais. [...]. A translinguagem distingue entre a realidade sociocultural externa das línguas nomeadas e o sistema linguístico interno dos indivíduos, que considera único e unitário. [...]. Para nós, então, translinguagem para fins educacionais significa que partimos de um lugar que potencializa todos os recursos do repertório linguístico, ao mesmo tempo em que mostramos a eles quando, com quem, onde e por que usar alguns recursos de seu repertório e não outros, capacitando-os a também atuar de acordo com as normas sociais das línguas nomeadas usadas nas escolas. Isso permite a liberdade de um falante para a linguagem de uma forma que não está necessariamente alinhada com a forma como as línguas são definidas social e politicamente. Em vez disso, os falantes adicionam novos recursos e os apropriam em seu próprio repertório linguístico (García; Kleyn, 2019, p. 72/73).

Sendo assim, aprender uma nova língua significa também ajustar e desenvolver seu próprio repertório para se acomodar a essa linguagem (Canagarajah, 2018). Logo, todo o repertório linguístico do estudante/falante multilíngue deve ser levado em consideração na aprendizagem e nas múltiplas formas de utilização de uma língua que está sendo apresentada ou posta em uso. Os estudantes podem se tornar aprendizes mais engajados de uma língua adicional se lhes for permitido utilizar recursos de todo o seu repertório linguístico.

Esta translinguagem, ou postura translíngue, em uma perspectiva pedagógica permite que as crianças, no nosso caso, trazem seus repertórios linguísticos para a sala de aula, de modo que seja possível o crescimento e enriquecimento acadêmico, assim como transformador, pois cria-se a possibilidade de os alunos serem reconhecidos como detentores de uma linguagem valiosa (García; Kleifgen, 2019).

O entendimento da língua se compreende como função social da linguagem, dando espaço e liberdade para que os alunos consigam se expressar e se comunicar entre seus pares. Assim, por

meio de uma comunicação efetiva e significativa, o aluno vai se utilizando do seu repertório linguístico, selecionando elementos para se comunicar efetivamente com o objetivo de fazer sentido e expressar ideias.

De acordo com García e Kleifgen (2019), as atividades tidas como translíngues, dentro da sala de aula, apoiam os alunos e os seus professores a lerem e interpretarem o mundo de forma conjunta, refletindo criticamente sobre as maneiras como a língua e a escrita são utilizadas nos seus contextos de aula, comparando e explorando os significados da língua e as práticas linguísticas que observam nas suas escolas, lares e comunidades. As salas de aula que abraçam a pedagogia translíngue usam as práticas linguísticas dos alunos como um andaime para aprender uma língua como um ato transformador, pois mostra aos alunos como eles podem ser agentes de seus repertórios semióticos, livres para criar e ser.

O olhar translíngue cria a possibilidade de incentivar as crianças a se tornarem mais conscientes da capacidade que elas têm sobre as escolhas entre as línguas e do seu potencial expressivo. Logo, dando abertura para que os aprendizes se utilizem das potencialidades de seus repertórios linguísticos, seja utilizando as palavras, a gramática ou os discursos para que consigam fazer conexões e comparações, assim como ser capazes de fazer perguntas mais profundas e praticando e brincando com as línguas (Welp; García, 2022).

O ensino de inglês não é sobre apresentar um código linguístico, mas dar a chance de interação com outras comunidades linguísticas. Pela e na linguagem é possível uma construção de vínculos e relações sociais, que transformam quem dela se utiliza, proporcionando novas aprendizagens, conhecimentos de outras realidades e sentidos (Oliveira; Sabota, 2020). Desta forma, a aprendizagem de uma língua traz a possibilidade de uma educação linguística, com espaços potentes de construção coletiva, potencializando seus sentidos por meio das línguas. Os alunos começam a ter a oportunidade de ser agentes de mudanças, pois são capazes de interpretar o mundo, constituindo-se como sujeitos,

pois “encontram espaços para falar sobre seus problemas reais, de suas comunidades e de suas próprias vidas” (Tonelli, 2023, p. 31).

Na próxima seção dedicaremos a explicar como as propostas de atividades foram idealizadas a partir dos pressupostos teóricos que sustentam este trabalho.

Percurso metodológico

Tendo em vista o objetivo da elaboração de um material didático para as aulas de inglês, após uma pesquisa bibliográfica de estudos que abordam o campo da elaboração de atividades e materiais didático, assim como a importância do lúdico e de posturas translíngues, foi criada uma proposta de atividades para os anos iniciais do EF anos iniciais.

Apoiando-nos em autores como Luckesi (2004), Aquino e Tonelli (2017), Leffa (2016), García (2009), Oliveira e Sabota (2020), García e Kleyn (2019), dentre outros, compreendemos que a proposta da elaboração de um material específico para o nosso contexto de atuação poderia oportunizar, de alguma forma, criar outros caminhos possíveis para as práxis pedagógicas. Para tanto, estabelecem-se os conteúdos, a estrutura do material, que mediante acordo feito com os professores, ficam divididos em unidades didáticas separadas bimestralmente, sendo assim organizados: quatro apostilas para o ano letivo com duas unidades por bimestre, ficando a impressão do material a cargo de cada unidade escolar (Franco, 2023).

As etapas percorridas para a elaboração das atividades iniciaram-se com a organização dos objetivos de aprendizagem, incluindo temas que pudessem ser compatíveis com o uso de situações translíngues por parte das crianças, bem como a seleção de imagens e a formatação do material. Além disso, procedeu-se a revisão e, em seguida, o envio dos materiais, via e-mail, para as unidades escolares para sua impressão.

O material é composto por capa, folhas numeradas, atividades de autoavaliação ao final de cada folha de atividade, folhas pautadas

para anotações dos e das estudantes e a integração de jogos e brincadeiras no decorrer de cada unidade, como, por exemplo, jogo da memória, *board game*⁶, brincadeiras de faz de conta etc.

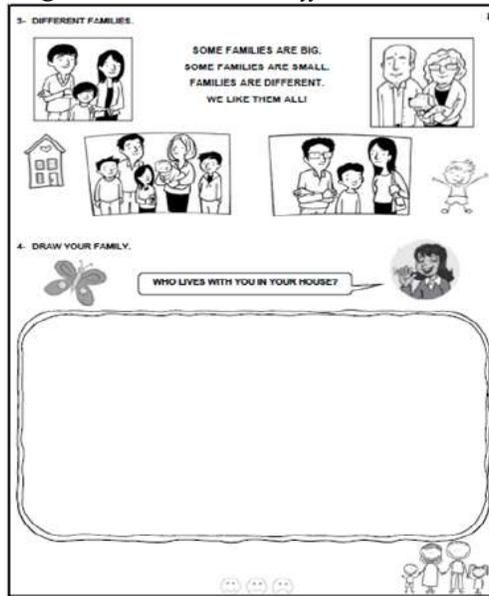
O uso dos aspectos da translinguagem, na educação linguística em inglês com crianças, entra como uma tentativa de repensar determinados padrões e currículos tradicionais em uma pedagogia que possa, como dito, liberar a linguagem dos estudantes para pensar, imaginar, sentir e aprender. A utilização de ambas as línguas, português e inglês, foi pensada de forma dinâmica e fluída para organizar e mediar os processos inerentes à compreensão e produção oral e escrita, muito embora na perspectiva das pedagogias translíngues estes não sejam tomados como estanques ou centrais.

Três propostas de atividades são apresentadas, sendo uma para o primeiro ano do EF, uma para o quarto ano e uma para o quinto ano⁷, todas dentro dos contextos e das realidades observadas no ambiente escolar. Para cada ano um tema foi utilizado como forma de envolver, de maneira estratégica, a abordagem translíngue, ficando então os assuntos “*The people I live with*” que tiveram como intenção envolver uma temática referente à família, a construção dos vínculos de convivência da criança com o outro, assim como a compreensão de identidade, permitindo a discussão sobre que família é essa, que lugar de pertencimento é esse e quem são essas pessoas que convivem ao meu redor. Por se tratar de crianças ainda no início da alfabetização, foi pensado no uso do desenho como forma de expressão de ideias, de pensamentos e por possibilitar a translinguagem.

⁶ Em português, jogo de tabuleiro.

⁷ Por se tratar de uma proposta inicial de material próprio do município, em conjunto com os professores, optou-se pelos primeiros, quarto e quinto anos como fase de teste.

Figura 1: Atividade *Different Families*



Fonte: Elaborado pela autora.

Na grande maioria dos livros didáticos de inglês brasileiros, o tema família é muitas vezes utilizado como forma de ensinar estruturas linguísticas como, *“this is my mom”*, *“I live in a house”*, dentre outros.

Para a atividade sugerida no primeiro ano, ao pedir para os alunos comentarem sobre o desenho, os professores podem se utilizar desse momento para as práticas translíngues permitindo que as crianças se utilizem dos seus repertórios linguísticos, incluindo o uso da língua portuguesa, das imagens, das histórias por trás de cada desenho e das suas narrativas, como recursos para os processos de construção e ampliação de repertórios linguísticos. Sendo assim, os alunos conseguem se envolver com as atividades a partir dos próprios contextos, assim como os significados afetivos e socioculturais por eles atribuídos, rompendo com as formas mecanizadas de perguntas e respostas prontas como *“Who is this?”*, *“This is my family”*.

A ação de translugar proporciona, portanto, um espaço social para o falante da língua, pois agrega diferentes dimensões de sua “história pessoal, experiência e ambiente; sua atitude, crença e ideologia; suas capacidades cognitivas e físicas, em uma performance coordenada e significativa” (Wei, 2017, p. 15). Deste modo, os alunos têm a oportunidade de ir além do que comumente se espera nos livros didáticos, utilizando todo repertório de vida por meio de outras semioses. O desenho que uma criança faz da sua família e que é exposto nas paredes da sala de aula é, muitas vezes, uma representação semelhante às pessoas que existem de verdade no seu mundo real ou ainda uma maneira de compartilhar seu mundo imaginário.

Assim, ajustar a sala de aula como um espaço multilíngue, por vezes, permite que os estudantes se utilizem da sua língua primeira, para ajudar de maneira mútua a aprofundar os significados das aprendizagens sendo construídas. Concordando com Yip e García (2015), a translugagem concede, portanto, enxergar o desempenho linguístico dos alunos que partem das suas perspectivas internas, ou seja, um sistema linguístico, com características de linguagem que se comunicam entre si para impulsionar as práticas linguísticas e cognitivas.

O tema “*Feelings*” vem com a proposta de abordar assuntos que ajudem as crianças a desenvolverem as competências socioemocionais, visto que hoje tanto se fala da importância de terem a oportunidade de aprender a reconhecer e dar nome para os sentimentos que as envolvem. A aprendizagem social e emocional, de acordo com Mortimore (2023), é o processo de desenvolvimento de competências para identificar e gerir emoções, como também desenvolver a compreensão de carinho e preocupação pelos outros. Além disso, a autora pontua que engloba também saber estabelecer relacionamentos positivos e lidar com situações desafiadoras. São habilidades que nos ajudam a sentir empatia, reconhecer e respeitar as emoções e alcançar um envolvimento bom e sustentado com os outros.

Nesse sentido, a própria BNCC (Brasil, 2017), dentro das dez competências gerais, contempla as habilidades socioemocionais:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

À vista disso, a partir do filme *Divertida Mente* (*Inside Out*, 2015), a atividade busca abordar o tema 'sentimentos' trazendo para o material algumas questões cotidianas de como lidar com emoções e como agir em situações que necessitem, por exemplo, de autocontrole emocional. Falar das emoções por meio de propostas translíngues é poder romper com o que tradicionalmente é ensinado como "*How are you feeling today? I'm fine, thank you*", e oportunizar momentos de reflexões para que as crianças possam valer-se dos seus repertórios para darem sentido àquilo que queiram, de fato, expressar.

Figura 2: Atividade *feelings*

HELP! DEALING WITH DIFFICULT FEELINGS!

FEAR SADNESS ANGER JOY DISGUST

WHAT CAN I DO? "TIME TO TALK"

L	A	U	G	H	E	O	S	P	F
C	H	A	P	P	Y	S	A	F	R
A	F	S	E	F	T	R	D	R	I
N	E	N	D	R	O	T	N	I	E
G	S	V	A	I	D	H	E	T	N
E	T	J	O	Y	A	J	S	Y	D
R	G	O	O	V	N	A	S	F	S
A	B	S	F	E	A	R	V	N	N

HAPPY... SADNESS... ANGER... FEAR... JOY...
LAUGH... FRIENDS

EVERYONE HAS DIFFICULT EMOTIONS
SOMETIMES.
IT'S OK TO HAVE THESE FEELINGS!
WHAT CAN I DO WHEN I'M ANGRY, SAD, OR
SCARED?

1. IDENTIFY THE FEELING: I'M SCARED.
KNOWING HOW YOU FEEL CAN HELP YOU
DECIDE WHAT TO DO.
2. TALK TO SOMEONE, LIKE A PARENT, A
TEACHER, OR A FRIEND.
3. RUN AROUND OR YOU CAN EVEN DO A
CRAZY DANCE!
4. SHOUT YOUR FEELINGS AT THE SKY OR AT
THE TREE. RAAAAH!
5. IMAGINE YOUR DIFFICULT FEELING IS A BUBBLE.
NOW BLOW IT AWAY!

Fonte: Elaborado pela autora.

Para esta atividade, após assistir a um trecho do início do filme (DisneyMusicVevo, 2021) no qual os personagens são apresentados, a ideia é que a professora direcione a atenção dos e das estudantes para uma conversa sobre as emoções, levantando hipóteses e questionamentos sobre de onde vêm os sentimentos e porque os sentimos.

Os educandos são então incentivados a lançar mão de seus repertórios e experiências de vida para compartilhar ideias e opiniões na tarefa *"What can I do? Time to talk"* e convidados para a leitura de um texto que tem como objetivo fornecer dicas de como podemos nos expressar ou lidar com situações quando estamos bravos, tristes ou assustados. Para isso, utilizando-se das práticas translíngues, os alunos poderão ter a compreensão mais completa da leitura de textos em inglês, se lhes for permitido discutir ideias profundamente usando a linguagem da maneira

que preferirem, independentemente de ser a mesma língua do texto (Yip; García, 2015).

Como proposta de encerramento do tema sobre as emoções, os alunos são convidados a representar o texto lido no decorrer da atividade por meio de cartazes, utilizando-se de desenhos, colagens, fotos ou frases que possam expressar suas ideias e discussões dentro dos seus contextos de atuação, mobilizando assim seus repertórios translíngues.

Já a temática sobre *bullying* pode fortalecer a relação de respeito e empatia no ambiente escolar como forma de conscientização das crianças, assim como é possível construir vínculos e relações sociais, para ampliar as aprendizagens. Como apoio para a compreensão do tema, foi utilizado um vídeo do YouTube, Small Talk/ Bullies da CBC Kids, no qual crianças de diferentes países são entrevistadas para discutir o *bullying*, questionando por que as pessoas o praticam e como acabar com ele.

Figura 3: Atividade *bullying*

The worksheet is titled "BE A BUDDY NOT A BULLY" and includes the following sections:

- FRÉNDOSHO** (Friendship)
- BE A BUDDY NOT A BULLY**
- 1- LOOK AT THE IMAGES. THINK ABOUT IT.** (Includes illustrations of two people talking and a "DON'T BULLY BE A FRIEND" sign)
- WHAT IS BULLYING?**
 - BULLYING IS WHEN A PERSON PURPOSEFULLY HURTS OTHERS WITH WORDS OR ACTIONS. BULLIES WILL PICK ON THEIR TARGET OVER AND OVER, AND IT CAN BE HARD TO MAKE THEM STOP.
 - PERSON:** PESSOA (BULLY = VACHUGA; WORDS = PALAVRAS; ACTIONS = AÇÕES)
 - PICK UP:** ESCOLHE (TARGET = ALVO; BE HARD = SER DIFÍCIL; STOP = PARAR)
- THE MOST COMMON TYPE OF BULLYING:**
 - 1- PHYSICAL 2- SOCIAL 3- CYBER 4- VERBAL
- 5- DRAW:**
 - WHAT DOES BULLYING MEAN TO YOU?
 - Includes a drawing of a girl with speech bubbles saying "I'm sad", "I'm angry", and "I'm shy".
 - MEAN = REPRESENTA, SIGNIFICA

Fonte: Elaborado pela autora.

Após uma conversa sobre o conteúdo do vídeo, a professora chama a atenção dos educandos para as imagens presentes no início da atividade, dando a oportunidade de discussões e trocas de opiniões. Um texto informativo foi incluído para ampliar o conhecimento das crianças sobre o assunto e, para isso, como forma de compreensão, uma caixa de significado de palavras foi empregada com o objetivo de fornecer suporte linguístico, conferindo mais sentido ao texto. Na atividade, a abordagem dos exemplos mais conhecidos de práticas de *bullying* pode ser discutida de modo a sensibilizar para as formas mais comuns que estas são presenciadas nos dias de hoje, permitindo, assim, o envolvimento de um pensamento crítico.

Por fim, como uma possibilidade de se expressar sobre o tema, o aluno compartilharia sua opinião por meio de um desenho, que é outra possibilidade de translinguar, criando espaços para o uso de diferentes linguagens, escritas, engajando-o em atividades significativas, utilizando-se de todos os recursos linguísticos que puder usar, com interações sociais e que estejam relacionadas com os contextos vividos por ele. Assim, o ensino de inglês para e com crianças traz, no nosso modo de ver, a possibilidade de uma educação linguística, enquanto espaços potentes para uma construção coletiva, formando seus sentidos por meio das línguas e afastando-se da ideia de um ensino tradicional no qual o foco recai no sistema de estrutura da língua em si e a língua é explicitamente ensinada como conteúdo, reduzindo tal ensino ao desenvolvimento de quatro habilidades - ouvir, falar, ler e escrever.

Na perspectiva da educação linguística *com* crianças, abrem-se espaços para que a/s língua/s de não pertencimento promovam o engajamento em atividades que articulem conteúdos diversificados e proporcionem o desenvolvimento de diferentes saberes que ampliem a atuação dos educandos no mundo (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021).

Assim, os estudantes podem vir a ter a oportunidade de tornarem agentes de mudanças, de serem capazes de compreender o mundo, constituindo-se como sujeitos nas relações com seus

pares, pois assim, “encontram espaços para falar sobre seus problemas reais, de suas comunidades e de suas próprias vidas” (Tonelli, 2023, p. 31).

Na próxima seção, apresentaremos algumas considerações finais.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi apresentar um material desenvolvido para o ensino de inglês com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em contexto público de ensino em uma cidade no estado de São Paulo.

Por meio da elaboração do material didático aqui apresentado, buscamos exemplificar que mesmo diante de alguns desafios, dificuldades e adversidades encontrados no contexto de ensino de inglês para crianças, em especial no âmbito da educação pública, é possível encontrar caminhos que ajudem as professoras no desenvolvimento de aulas que sejam mais significativas para as crianças e que levem em consideração suas realidades, necessidades e seus repertórios.

Criar ou adaptar um material didático para a educação linguística em língua inglesa nos anos iniciais do EF nem sempre é um trabalho simples, visto a importância de se pensar em várias etapas do processo, seja analisando as necessidades reais de aprendizagens das crianças, as realidades contextuais, o desenvolvimento cognitivo das crianças, entre outras características. Buscamos, por meio dos exemplos das atividades trabalhadas no material, mostrar possíveis maneiras de envolver os repertórios linguísticos dos estudantes de modo que eles possam ver sentido nas temáticas abordadas nas aulas de inglês.

Nesta perspectiva, as crianças podem ser encorajadas a fazer o uso da língua inglesa como parte dos seus repertórios linguísticos, compreendendo que tanto a sua língua de pertencimento como outras línguas e linguagens podem ser usadas de forma estratégica para a construção de sentidos. Sendo assim, procuramos

embasamentos teóricos que pudessem orientar caminhos possíveis dentro de uma postura translíngue para a elaboração dos materiais, onde houvesse a chance de envolver o reconhecimento das vivências, das culturas e das emoções das crianças.

Uma postura translíngue, dentro do ensino de inglês para crianças, ou da educação linguística *com* elas, objetiva apoiar e dar vazão às subjetividades e formas de conhecimento dos alunos como sujeitos que são ativos e agentes das suas ações. Os materiais elaborados pretendem auxiliar, ampliar a visão, por parte dos professores e das professoras, sobre importância da conscientização e valorização dos repertórios linguísticos e sócio-históricos das crianças, como também do entendimento dos aspectos semelhantes e diferentes entre as línguas, assim como das interculturalidades que acontecem entre o reconhecimento das diferenças que existem entre as culturas e do empoderamento linguístico que podem se desenvolver na inclusão das línguas existentes na escola e na comunidade.

As possibilidades de uso da translinguagem na educação e, de modo específico na educação linguística em inglês *com* crianças, exigem dos e das docentes que atuam nesse contexto a capacidade de abrir espaços para o mundo translíngue, pois é preciso compreender que a linguagem é muito mais do que o código linguístico. Nesta perspectiva, torna-se, na verdade, um envolvimento com atos de justiça social, proporcionando aos alunos oportunidades de agirem como sujeitos capazes de usar todo o seu repertório semiótico, emocional e de conhecimentos de mundo.

A proposta aqui apresentada da elaboração de um material não pode ser considerada como algo acabado, pois precisaria de uma análise aprofundada a partir da sua aplicação e pilotagem para coleta de dados que possam evidenciar os possíveis impactos do uso das abordagens translíngues na educação linguística com crianças. Os exemplos de atividades elaboradas visam, no entanto, ampliar as possibilidades de recursos dentro da sala de aula e instigar tal uso em outras realidades.

Sendo assim, trabalhos formativos com os professores que abordem os aspectos de uma pedagogia translíngue ainda são necessários. Além disso, do nosso ponto de vista, é preciso a compreensão de que o uso da translíngua pode se tornar um recurso potente para uma comunicação verdadeira, repleta de produção de sentidos, de validações identitárias, sociais e culturais.

A translíngua tem, portanto, a capacidade de posicionar os alunos como sujeitos de ação, confiantes como pensadores, sem se sentirem inibidos ou envergonhados das suas identidades linguísticas e culturais, potencializando o papel da linguagem como prática social.

A intenção ao criar o material foi a de encontrar uma maneira de instigar uma reflexão educativa a partir de novas posturas e possibilidades em salas de aula encorajando educadores, educadoras e estudantes a envolverem todo o seu ser, suas múltiplas linguagens e vivências. Por fim, ressaltamos que a proposta aqui apresentada sinaliza que mesmo em contexto público com aulas que se caracterizam ‘de língua’, as experiências vêm mostrando que o foco não recai exclusivamente no ensino de um sistema linguístico e de estruturas.

O material desenvolvido por uma professora de inglês, no caso, a primeira autora, que atua em contexto de ensino de língua, revela que há novos entendimentos sobre as possibilidades de um ensino que compreende a língua não como objeto de ensino, mas como meio de engajamento.

Referências

AQUINO, A. L.; TONELLI, J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: Um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **REVELLI**, [S.l.], v. 9, n. 4, dez./2017. p. 58-76. ISSN 1984 – 6576. Dossiê Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças.

- BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, paper 67, 2011. p. 1-26.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PLND**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,redes%20federal%2C%20estaduais%2C%20municipais%20e>.
- BROSSI, G. C. Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, paper 148, p. 1-16, 2015.
- BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, [S.l.], v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/270815028_The_Linguistic_Repertoire_Revisited Acesso em 26 de abril de 2024
- CANAGARAJAH, S. Materializing 'competence': perspectives from international STEM scholars. **The Modern Language Journal**, v. 102, n. 2, p. 268-291, 8 jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/modl.12464>. Acesso em: 4 ago. 2024.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London: Routledge, 2013.
- CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.
- CENOZ, J.; GORDER, T. Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. **Tesol Quarterly**, v. 47, n. 3, set. 2013.

CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, n. 10, p. 221-240, 2007.

FRANCO, M. A. **A elaboração de um material didático para o ensino de inglês para crianças: uma perspectiva translíngue**. 2023. 48p. (Especialização). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2023.

GALVÃO, A. S. M.; ZANOTELLI, R. N. Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de materiais didáticos. *In*: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 328p.

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

GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J. A. Translanguaging and Literacies. **Internacional Literacy Association – Reading Research Quarterly**, pp. 1–19, 2019. Disponível em: <https://ofeliagarcia.org.files.wordpress.com/2019/12/garciakleifgen-translanguaging-and-literacies.pdf>. Acesso em: 31 fev. 2024.

GARCÍA, O.; KLEYN, T. Translanguaging as an Act of Transformation. Restructuring Teaching and Learning for Emergent Bilingual Students. *In*: OLIVEIRA, L. (Ed.). **The Handbook of TESOL in K-12**. [S.l.]: John Wiley & Sons Ltd., 2019

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, 2013, v. 1, p. 199-218.

GUIMARÃES, A. I.; SILVA, C. A. S.; A neurociência do lúdico na aprendizagem. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 121-130, mar./jun. 2017. ISSN 2594-4800. Disponível em: doi: 10.22287/rpgm.v1i1.475. Acesso em: 4 ago. 2024.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ZANOTELLI, R. N. Reflexões acerca de pesquisas sobre material didático e Ensino de Inglês para Crianças. *In: XVI ENFOPLE [Anais...]*. Inhumas: UEG, 2020. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/14182/11202>. Acesso em: 17 abr. 2024.

KAWACHI-FURLAN, C. J; TONELLI, J. R. A. “Na teoria a prática é outra?” Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto. **Olhares & Trilhas**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 609-630, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharetilhas/article/view/60145/32080>. Acesso em: 17 abr. 2024.

KEYSTONE, Dave. Kids open up about bullying on Small Talk [...] . 21 nov. 2019. Twitter: @DaveKeystone. Disponível em: <https://x.com/DaveKeystone/status/1197571639048888325> . Acesso em: 6 ago. 2024.

LEAL, L. A. B.; ÁVILA, C. M. A Ludicidade como Princípio Formativo. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira Ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.

LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007. 208p.

LIN, A. M. Y. Introduction: Translanguaging and translanguaging pedagogies. *In: VAISH, V., Translanguaging in multilingual English classrooms: An Asian perspective and contexts*. Singapore: Springer, 2020. pp. 1-10.

LUCKESI, C. Estados de consciência e atividades lúdicas. *In: PORTO, B. Educação e ludicidade*. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.

MORTIMORE, L. A Framework for Developing Social and Emotional Learning (SEL) in Pre-primary CLIL. *In: OTTO, A., CORTINA-PÉREZ, B. (Eds) Handbook of CLIL in Pre-primary Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham, 2023.

OLIVEIRA, J. R. de.; SABOTA, B. Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica: entre concepções e articulações. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 384–406, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38392>. Acesso em: 26 abr. 2024.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, v. 13, n., 1, p. 233–267, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Acesso em: 26 abr. 2024.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. *In: XIII Seminário de Teses em Andamento [Anais...]*, v. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/327>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SARACENI, M; JACOB, C. Revisiting borders: named languages and decolonization. **Language Sciences**, v. 76, 2019. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S038800011830161X>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SELBACH, H. V.; TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, v. 18, p. 34-46, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2051>. Acesso em: 26 abr. 2024.

TAKAKI, N. H. Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translíngues. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, jan./jun. 2018.

TOMLINSON, B. Material development for language learning and teaching. **Cambridge Journals**, Cambridge, v. 45, n. 2, p. 143-179, 2012.

TONELI, J. F. de B. **O ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública: princípios e descritores para a elaboração dos currículos locais na perspectiva da educação linguística**. 2024. 135 f. Trabalho acadêmico (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58-73, jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138670567v62i2023>. Acesso em: 4 ago. 2024.

TONELLI, J. R. A. Reflexões sobre um curso de formação continuada acerca da educação bi/multi e plurilíngue na e para a infância. *In*: DENARDI, D. A. C.; ENGELBERT, A. P. P. F.; WINFIELD, C. M.; TEIXEIRA, L. R.; DAGIOS, M. G.; MUNIZ-OLIVEIRA S.; PASSONI, T. P. (Org.). **Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. Campinas: Pontes Editores, 2023, v. 1, p. 26-50.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 243-266, nov. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340/41884>. Acesso em: 15 Mar. 2024.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELO CORDEIRO, A. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI – Revista de Educação, Língua e Literatura**, v. 9, n. 1, p. 124-141, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666>. Acesso em: 15 mar. 2024.

WEI, L. 'Linguistic (super) diversity, postmultilingualism and translanguaging moments'. *In*: Creese A.; Blackledge, A. (Eds.). **The Routledge Handbook of Language and Superdiversity**. London: Routledge, 2018b. pp. 16-29.

WEI, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9-30, fev./2018a. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>. Acesso em: 31 fev. 2024.

WEI, L; GARCÍA, O. Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. **RELC Journal**, v. 53, n. 2, p. 313-324, 2022.

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngua e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 75, n. 1, 9 fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82165>. Acesso em: 4 ago. 2024.

YIP, J., GARCÍA, O. Translanguaging: Practice Briefs for Educators. **Theory, Research, and Action in Urban Education.**, v. IV, n. 1, p. 164-177, *fall/2015*. Disponível em: <https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-practice-briefs-for-educators/>. Acesso em: 4 ago. 2024.

ZANOTELLI, R. N. **Reflections about research in teaching material and English for Young Learners**. 2019. 52 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) Graduação em Língua e Literatura Inglesa-Licenciatura – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ZANOTELLI, R. N; KAWACHI-FURLAN, C. J. Reflexões acerca de pesquisas sobre material didático e ensino de inglês para crianças. *In: XVI Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira [Anais...]*, v. 6, n. 1, 2020.

Referência Filmográfica

Divertida Mente (*Inside Out*). Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2015. 94 min, cor.

DISNEY PLUS BRASIL. Divertida Mente - Detalhes. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/divertida-mente/uzQ2ycVDi2IE>.

A LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS
COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE PÚBLICA: UMA
POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO
AFETIVA ENTRE FAMÍLIAS E SALA DE
AULA

Jaqueline Ferreira de Brito Toneli
Helena dos Santos Kieling

7

Introdução

O presente artigo é um recorte da pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Inglês para Crianças, da Universidade Estadual de Londrina, UEL. O tema central desta investigação é a relação entre a Literatura Infantil e o Ensino-Aprendizagem de inglês para crianças.

Ao propor uma abordagem baseada em histórias (Pinto; Soares, 2012; Tonelli, 2005; Tonelli; Magiolo, 2019), as autoras destacam a importância da perspectiva crítica para o ensino de inglês com crianças (Kawachi-Furlan; Malta, 2020) e do Princípio de Abertura e Sensibilização às Línguas¹ (Tonelli; Cordeiro, 2014) e pontuam como os gêneros narrativos para crianças apresentam possibilidades no ensino de línguas com crianças (Magiolo, 2021; Tonelli, 2005).

Diante das contribuições do uso de textos literários para o ensino e aprendizagem de línguas com crianças, o presente trabalho debruçou-se mais atentamente nas funções da literatura; nos conceitos de multimodalidade e de multiletramentos, ou Letramentos, (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020); nos efeitos da literatura no ensino de inglês² com crianças, doravante EIC, dando destaque à Educação Infantil da rede pública; na perspectiva crítica

¹ O Princípio de Abertura e Sensibilização às Línguas descentraliza e extrapola essa ideia de modelo de falante ideal a ser seguido e prioriza uma relação de colaboração entre a língua de nascimento e a adicional, o que contribui para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e transforma a sala de aula em um espaço de colaboração, apreciação e respeito a outras línguas e culturas e uma oportunidade de conhecer mais sobre si e sobre a própria língua.

² A opção pelo termo inglês em detrimento do componente curricular Língua Inglesa deve-se ao fato de este estar presente no nome da especialização, Ensino de Inglês para Crianças, e pelo fato de ser esse o termo recorrente ao longo das leituras que referenciam este trabalho.

em EIC e no Princípio de Abertura e Sensibilização às Línguas, em uma tentativa de correlacionar esses aportes teóricos aos Campos de Experiências em seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, doravante BNCC (Brasil, 2018).

A pesquisa foi realizada com alunos na faixa etária de cinco anos, matriculados em uma turma de 2ª Etapa da Educação Infantil da rede pública, que contava com aulas semanais de 50 minutos. É válido destacar que, embora a oferta de Língua Inglesa, LI, configure-se como uma realidade cada vez mais crescente no contexto nacional, tanto no setor privado quanto no público (Magiolo; Tonelli, 2020), para essa faixa etária delimitada não existem documentos oficiais orientadores da prática pedagógica e a grande maioria dos cursos de formação inicial para docentes também não subsidiam essa prática (Galvão; 2022; Tonelli; Avila, 2020).

Assim, a proposta deste capítulo, ao apresentar um recorte da pesquisa, é sugerir práticas literárias nas aulas de Língua Inglesa com Crianças, LIC, da Educação Infantil da rede pública, materializadas em uma unidade didática (UD)³, como uma possibilidade de estreitar laços afetivos entre a sala de aula, na figura da professora e dos alunos, e a família, proporcionando um ambiente de entrosamento, socialização, acolhimento, pertencimento e de corresponsabilidade favorável ao desenvolvimento integral das crianças, bem como propor um agir docente pautado não apenas na língua enquanto estrutura, mas em uma Educação Linguística Crítica que gere encantamento, respeito às diversidades, às diferentes maneiras de ser e de estar no mundo e às especificidades dos alunos dessa faixa etária e evidenciar o uso de textos literários como uma possibilidade para práticas em sala de aula de inglês com crianças que oportunizem o contato com diferentes semioses e linguagens e que sejam capazes de mobilizar

³ Disponível em: https://www.canva.com/design/DAFeutHrUGg/jkbsJxrDnKUwvjvJQJyQiLg/edit?utm_content=DAFeutHrUGg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

nos alunos e em seus familiares capacidades que os insiram como participantes críticos nesse contexto multimodal e multicultural em que nos situamos.

Leitura e literatura: algumas definições iniciais para pensar o EIC

A leitura como interação social

A fim de definirmos o primeiro eixo orientador deste trabalho, o que entendemos por leitura, buscamos, por meio da literatura, um estreitamento de laços entre a sala de aula de EIC da Educação Infantil da rede pública e as famílias. Leffa (1999, p. 30) considera a leitura como um fenômeno cognitivo/social e enfatiza o processo de construção do sentido “[...] não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro”.

Sendo assim, o que se prioriza, para além da decodificação, é o que se gera nos interlocutores, o sentido sócio-histórico-culturalmente construído e compartilhado em que ler “[...] deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (Leffa, 1999, p. 30).

Concebendo leitura na perspectiva interacional (Leffa, 1999), esse trabalho debruça-se em como viabilizar práticas colaborativas de construção de sentido encontrando nas famílias um membro integrador no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de inglês com crianças de 5 anos da Educação Infantil da rede pública.

A literatura como uma prática social

Uma vez definida a concepção de leitura, é importante também destacar o que se entende por Literatura, para tanto recorreremos a Eagleton (2006) que faz um resgate das correntes que buscavam por essa definição, apresenta considerações a cada uma delas e pontua o que, afinal, ele define por Literatura

Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros (Eagleton, 2006, p. 24).

Tal definição se mostra válida para esse trabalho, uma vez que este objetiva manter com ela uma relação de prática social e de construção colaborativa de sentido, ao observar as diferentes relações que o texto pode estabelecer em diferentes contextos e tendo por base diferentes concepções e convenções estabelecidas por diversos grupos sociais.

O papel da Literatura na formação do indivíduo

Candido (1972) estabelece três funções para a literatura no que se refere à formação do sujeito, sendo elas, a psicológica, a formativa e a social. A primeira está relacionada à necessidade humana por ficção e fantasia; a segunda envolve o fato de que, ao conhecermos sobre a humanidade, nos humanizamos mediante ela e por meio dela, e a última pelo fato de a obra literária ser, de certo modo, uma projeção da experiência humana.

E qual seria o lugar da literatura no EIC? Podemos estabelecer um paralelo entre os argumentos de Candido (1972), os pilares da educação para o século 21 (UNESCO, 1998), em especial ao aprender a conviver, que estabelece a importância da abertura para o novo e o respeito às diferenças, e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), documento orientador das práticas pedagógicas, em sua concepção de língua inglesa como língua franca, com a premissa de favorecer a comunicação e o diálogo entre diferentes povos, promovendo a interculturalidade.

Se, como aponta Candido (1972, p. 85), a Literatura “[...] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em

sentido profundo, porque faz viver”, logo, o respeito às diferenças e o encontro com o outro não pode ser apenas com aquilo que julgamos aceitável, pois assim, não se trata do outro, mas da nossa projeção no outro, o que não suscita respeito, apenas um autorreconhecimento e uma autoafirmação. Nesse cenário, a literatura é um elo entre as representações da realidade, a realidade que nos cerca e como encaramos sujeitos de diferentes contextos com diferentes configurações e convenções.

O papel da Literatura nas aulas de inglês com crianças

Para que a aprendizagem aconteça, além de se estabelecer um desafio possível, é necessário que essa seja significativa, ou seja, não distante das práticas em que a criança se encontra envolvida, pertencendo assim ao seu universo de vivências (Tonelli, 2005). Ao relacionarmos esses fatos ao ensino e aprendizagem de Línguas Adicionais, LA, no nosso caso mais específico, ao EIC na Educação Infantil, observamos que o universo das Histórias Infantis, HI, logo, o universo da literatura, permeia as suas vivências e configura-se como um instrumento eficaz, uma vez que considera a língua em contextos reais de uso (Magiolo, 2021; Tonelli; 2005).

Wright (1995, p. 6), considera a relevância da presença das HIs nas aulas de LA com crianças, uma vez que discutem temas que dialogam com as situações reais em que estão inseridas e apresentam uma rica experiência com a língua, sendo assim, representativas, além de estimularem a imaginação (Ellis; Brewster, 2014) e responderem à necessidade de fantasia do ser humano (Candido, 1972; Vygotsky, 2003 Apud Tonelli, 2005, p. 41).

Magiolo (2021, p. 102-103) argumenta que ao lançarmos mão da literatura nas aulas de LA com crianças devemos nos valer de todas as semioses que compõem as obras, evitando “traduções rasas” e, que ao abordarmos uma literatura emancipatória, visamos, por meio do desenvolvimento cognitivo dos alunos, “os princípios de consciência e agência”.

Com a utilização de práticas literárias no EIC, além de proporcionarmos momentos de encantamento e interação entre leitura-professora-aluno, oportunizamos o contato com diferentes sujeitos, inseridos em outros contextos sociais, culturais e históricos, o que corrobora Tonelli e Cordeiro (2014), quando afirmam que por meio da abertura e sensibilização às línguas, visam ao estabelecimento de um contexto plurilíngue e receptivo ao outro.

Além disso, Sarmiento, Mottin e Aldrovandi (2020) pontuam que o uso de HIs, além de oportunizar um ambiente acolhedor, prazeroso e divertido, contribui para a aprendizagem da língua e oportuniza o desenvolvimento da comunicação e do agir no mundo, como estímulo à imaginação, criatividade, contato e respeito com a diversidade, diferentes maneiras de ser, estar e agir no mundo, o que contribui para o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, físico, afetivo, social, emocional) e, como destacado pela BNCC, os autores defendem que tal uso deve ser consciente, em que a “intencionalidade educativa” (BRASIL, 2018, p. 38-39), inerente desse agir, seja informada e que tenha em vista objetivos claros de ensino e de aprendizagem.

Ainda, no tocante à intencionalidade pedagógica, Tonelli e Lima (2013) afirmam que a escolha de uma HI e dos objetivos de aprendizagem devem garantir ao aluno um contato efetivo com a LA. As autoras, ao recuperarem Miranda-Zinni (2011 *apud* Tonelli; Lima, 2013), estabelecem que cabe ao professor “ensinar a aprender, estimular a autoconfiança dos aprendizes, motivar, mostrar seu interesse pessoal, elevar a autoestima dos alunos e organizar um ambiente apropriado para o aprendizado” (Tonelli; Lima, 2013, p. 357). Desta maneira, o ensino de línguas pautado no uso de HIs garante à criança um ensino contextualizado e um contato com a língua em situações reais de uso, o que confere a essa aprendizagem um aspecto natural e autêntico.

A importância do envolvimento familiar na vida escolar

A Educação Infantil é concebida pela BNCC (Brasil, 2018) como a primeira etapa da educação básica, na qual os princípios de educar e cuidar devem permear todo o processo educativo que marca o início da primeira separação da família e o aumento no círculo de socialização. Nessa etapa da educação básica, a escola tem por objetivo acolher e ampliar as experiências das crianças, sendo o envolvimento familiar de grande relevância para o estabelecimento de vínculos, o que confere a essas duas esferas um caráter complementar, evidenciando-se a busca por um movimento dialógico e orgânico, em que as instituições escola e família devem se conhecer e atuar mutuamente em prol do desenvolvimento das crianças, do reconhecimento de suas características, de sua autonomia, da ampliação de suas experiências e da descoberta do mundo.

A família é o primeiro contato social de um indivíduo; é no vínculo familiar que se estabelecem as primeiras relações, atividades, entendimento das convenções e delimitam-se traços da personalidade e da identidade, sendo o indivíduo, fruto das relações familiares, condicionadas pelo ambiente social e histórico no qual está inserido (Jardim, 2006; Souza; Filho, 2008).

A escola configura-se como o passo seguinte na socialização do indivíduo. Ao ingressar na vida escolar formal, o estabelecimento desse novo fator, pode, em muitos casos, gerar rupturas e inseguranças (Brasil, 2018; Jardim, 2006). Nessa fase da vida, os vínculos são expandidos e a criança passa a ter contato com outros agentes sociais. Estabelecidos tais pressupostos, e na busca de se garantir um desenvolvimento integral das crianças, pontua-se a relevância da corresponsabilidade entre família e escola no atendimento das necessidades e particularidades do educando.

Jardim (2006, p. 43) defende o estabelecimento de um vínculo efetivo entre família e escola, uma vez que a “família e a escola são parceiras em relação à educação dos filhos; pois nenhuma das duas pode substituir totalmente a outra, tornando-se assim necessário o

bom relacionamento entre ambas”, para que, em colaboração, atendam às demandas das crianças e garantam o pleno atendimento às suas necessidades e a seu desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional. Contudo ainda se observa, no cenário educacional brasileiro, uma certa resistência para que, de fato, o diálogo entre essas instâncias materialize-se na rotina, no fazer e agir diários. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Polonia e Dessen (2005, p. 305), ancoradas em Ben-Fadel (1998 *apud* Polonia; Dessen, 2005) e em Luria (1988 *apud* Polonia; Dessen, 2005), pontuam alguns fatores que, ao serem ignorados pela escola em seus currículos, acabam por desconsiderar elementos importantes para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, como a negligência do ambiente familiar “[...] como o iniciador e promotor das práticas de leitura e escrita” em que “[...] a criança reconstrói internamente o processo da escrita, envolvendo os aspectos motor, cognitivo, social, além dos significados culturais desta atividade”.

A relação efetiva entre família e escola deve se estabelecer no conhecimento de suas especificidades e particularidades, sem que sejam justapostas, uma vez que a cada instituição cabe papéis e funções específicas, como assinalam Polonia e Dessen (2005). Diante desse cenário, em que se evidencia os benefícios dessa integração família-escola ao mesmo tempo em que se afirmam as limitações na efetivação dessa relação na prática, Polonia e Dessen (2005) ponderam sobre a necessidade de se pensar em estratégias que de fato confirmem nas práticas pedagógicas essa interação em benefício do desenvolvimento das crianças nas esferas cognitiva, física, social e emocional.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa forneceu e discutiu propostas de atividades, por meio de uma UD, com o intuito de que tal vínculo de fato se efetivasse nas aulas de EIC da EI em um contexto público de ensino e aprendizagem, viabilizando, para além do desenvolvimento linguístico dos alunos, um desenvolvimento cultural e humano, em que as famílias tivessem as suas identidades valorizadas e reconhecidas e em que a escola

encontrasse nas famílias um agente de mobilização dos conhecimentos para além da sala de aula.

Ampliando o olhar sobre o uso da literatura no EIC: Multimodalidade, semioses, (multi)letramentos e a perspectiva crítica

A multimodalidade e os sentidos construídos: a leitura por meio das diversas semioses

Bzuneck (2004), afirma que a aprendizagem ocorre por meio do processamento da informação. Assim, uma informação, disponível em um veículo, é processada pelo indivíduo, que deve ser exposto a uma forma de socialização dessa informação recebida, o que oportuniza a construção do conhecimento por processamento, que ocorre por meio de ações mentais. Para o entendimento de como se estabelece tal processo são definidos os componentes básicos da mente humana, a saber: 1. Registrador sensorial; 2. Memória de curta duração; 3. Memória de longo prazo; 4. Processos de controle executivo; 5. Saída.

Por meio da memória sensorial, alimentada pelo registrador sensorial, os estímulos do ambiente são captados pelos sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) e, para que o estímulo seja captado, a atenção é fundamental. Uma vez que os sentidos são os primeiros receptores deste processo, é por meio deles que o conhecimento humano é iniciado, logo seus usos e compreensão passam a possibilitar uma visão integradora e integral do conhecimento.

Pensando na relação das crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil da rede pública com livros literários, sabemos que tais alunos não dominam os códigos de leitura e escrita convencionais, mas são capazes de fazer várias leituras e interpretações por meio dos sentidos e de como os estímulos são recebidos por meio de imagens, repetições sonoras, rimas, da modulação de voz e das expressões faciais do professor durante a contação de histórias,

sendo o desenho do que compreendem de uma determinada história, uma tradução intersemiótica filtrada pelas percepções e emoções da criança e uma forma de socialização.

Uma vez estabelecidas as diferentes semioses e as características desse público, a multimodalidade passa a ser uma estratégia de ensino e uma facilitadora da aprendizagem. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181) definem multimodalidade como “uso de mais de um modo em um texto ou em um evento de construção de significado” e pontuam que,

Na teoria dos multiletramentos, identificamos sete modos de significação: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181).

Tendo por base tais pressupostos, o uso da literatura, na perspectiva da multimodalidade, oportuniza às crianças a exploração de todos os seus sentidos e de todas as semioses na construção de significados. A leitura com a EI é um complexo de diferentes semioses/linguagens que colaboram para a construção de sentidos, lê-se para além do código escrito/gráfico, lê-se pelo som, pela imagem, pelo movimento, pela relação entre cores, emoções e sensações.

Oliveira (2013, p. 3) estabelece que “um texto multimodal é aquele que admite mais de um modo de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros”, nesta perspectiva, ao se conceber o universo complexo da criança no que se refere a como se dá a aprendizagem e a importância da esfera sensorial para a sua efetivação, a exploração de todas as semioses envolvidas na elaboração de um texto colabora para a construção da integralidade de seus sentidos.

Desta maneira, compreender a relação estabelecida entre as diferentes semioses para a integralidade do sentido que se pretende construir ao explorar as diferentes linguagens que o texto dispõe é algo que pode ser realizado colaborativamente.

Os Letramentos/Multiletramentos e a perspectiva crítica

O conceito de Letramentos/Multiletramentos é um elemento importante a se considerar no que se diz respeito ao ensino de línguas, uma vez que considera as múltiplas linguagens e semioses que circulam nas diversas esferas sociais.

A BNCC (Brasil, 2018), documento orientador das práticas pedagógicas, estabelece que os Multiletramentos

[...] aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (Brasil, 2018, p. 242).

Rojo (2019) pontua que o conceito de multiletramentos está relacionado às mudanças do século 21, em especial às relacionadas às mídias digitais, estabelecendo que, nesse espaço de interação multicultural, os textos são multimodais, ou seja, integram várias linguagens (imagem estática, imagem movimento, áudio, música) que participam da construção integral do sentido. Em virtude do amplo contato com esses tipos de texto, a autora defende que passa a ser necessário um letramento que não se “restrinja ao letramento da letra”, mas sim de todas as linguagens que compõem esse texto. A linguista também argumenta que esses textos devem passar a fazer parte das práticas pedagógicas em sala de aula, tendo em vista as contribuições na aprendizagem e o fato de que permeiam a realidade dos alunos.

Sendo assim, um dos objetivos deste trabalho é evidenciar o uso de textos literários como uma possibilidade para práticas em sala de aula de inglês com crianças que oportunizem o contato com diferentes semioses e linguagens e que sejam capazes de mobilizar nos alunos e em seus familiares capacidades que os insiram como participantes críticos nesse contexto multimodal e multicultural em que nos situamos.

Para tanto, é importante que as práticas pedagógicas estejam respaldadas pela perspectiva crítica que defende o EIC para além das estruturas linguísticas e gramaticais. Nesse sentido as discussões têm se referido a Educação Linguística que tem na criança e em seu desenvolvimento integral o centro de suas práticas pedagógicas. Kawachi-Furlan e Malta (2020) argumentam o quanto a falta de documentos oficiais orientadores para o ensino de línguas adicionais com crianças abre as portas para o experimentalismo, possibilitando que o(a) professor(a) lance mão de estratégias que coloquem em discussão os conceitos do senso comum cristalizados no processo de ensino e aprendizagem com crianças e que evidenciem a criança como um agente produtor de conhecimento e não como um ser passivo.

Procedimentos metodológicos

A natureza da pesquisa

A pesquisa que deu origem a esse recorte configura-se na abordagem qualitativa (Silveira; Córdova, 2009, p. 34), sendo a mesma de natureza aplicada, uma vez que “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 37), e explicativa, pois “[...] preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 2007 *apud* Silveira; Córdova, 2009, p. 37), configurando-se como uma pesquisa-ação crítico-colaborativa (Fine; Torre, 2021), modelo em que os participantes agem efetiva, reflexiva e criticamente sobre a proposta que emerge de uma necessidade do contexto de vivência.

Tivemos como objetivo, por meio da elaboração e pilotagem da Unidade Didática, evidenciar a relevância da família para que as vivências de sala de aula fossem significativas aos alunos para além dos muros da escola e estabelecer como a literatura pode ser a ponte para o estabelecimento dessa prática colaborativa.

Como colaboradores da pesquisa tivemos 21 alunos, na faixa etária de cinco anos de idade, de uma turma de 2ª Etapa da Educação Infantil de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, seus familiares e a professora-pesquisadora que é a primeira autora deste artigo.

A elaboração da Unidade Didática: orientações metodológicas

Uma vez estabelecidos o objeto da pesquisa e seus objetivos, segue-se à elaboração da unidade didática, UD. A leitura de Tomlinson e Masuhara (2005) estabeleceu os princípios e os procedimentos necessários ao desenvolvimento da unidade, bem como a recomendação de sua estrutura, dividida em preparação e desenvolvimento. Como etapa de preparação, Tomlinson e Masuhara (2005, p. 34) definem a coleta e a seleção de textos. Na etapa de coleta, deve-se privilegiar textos que “apresentam potencial para interessar seus alunos (ou seja, que os alunos possam “sentir” o texto de tal forma que alcancem uma interação entre o texto e seus sentidos, sentimentos, visões e intuições)”.

No que se refere aos estágios que envolvem a elaboração, a pilotagem e a validação da UD, recorreremos a Leffa (2007), que apresenta: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Os textos literários “*Alma and how she got her name*”, de Juana Martinez-Neal e “*Families, Families, Families*”, de Suzanne Lang e Max Lang (Project..., 2021), bem como o videoclipe com a trilha sonora do filme Encanto e o poema “*I am Special*” (DisneyMusicVevo, 2021; English..., s./d.) tiveram como critérios de seleção o potencial de gerar encantamento nos alunos, de suscitar a discussão dos temas identidade, cultura e família, de repertoriar os alunos linguisticamente tendo por base suas necessidades e objetivos de aprendizagem e o de propiciar o desenvolvimento de atividades que estimulem os alunos cognitivamente e afetivamente, além de se configurar como elo entre a sala de aula de língua inglesa e as famílias por meio de atividades que fazem parte do seu cotidiano.

A geração de dados

A presente pesquisa fez parte de um projeto guarda-chuva intitulado O ensino de inglês na rede pública com alunos da educação infantil de 4 e 5 anos: possíveis encaminhamentos com foco em atividades sociais e competências socioemocionais, de autoria da professora-pesquisadora, que tem por objetivo primário propor trilhas de referências para o ensino de inglês com alunos da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública e, como um dos objetivos secundários, refletir sobre como as aulas de inglês podem colaborar para o desenvolvimento integral do aluno e das competências socioemocionais na Educação Infantil.

Os dados foram gerados mediante a implementação da UD intitulada "*This is me!*", elaborada pela professora-pesquisadora. A referida unidade, pilotada durante quatro aulas de EIC no ano letivo de 2023, teve por objetivos verificar se a escolha dos livros e atividades foi pertinente aos objetivos pretendidos: evidenciar como a relação escola-família é benéfica para o desenvolvimento integral das crianças e investigar como o uso da literatura nas aulas LIC é capaz de materializar essa relação e estabelecer laços afetivos entre os participantes, além de averiguar de que forma se deu o envolvimento das famílias ao longo das atividades propostas.

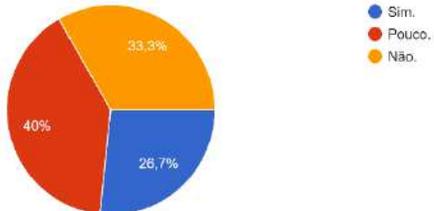
Como instrumentos de geração de dados, a pesquisa contou com dois questionários on-line, elaborados no Google Forms, disponibilizados no grupo de WhatsApp da turma e destinado aos responsáveis/familiares dos alunos e diários reflexivos alimentados pela professora-pesquisadora com base nas contribuições das crianças e das famílias ao longo das atividades propostas pelo projeto.

Através do grupo de Whatsapp também foi coletada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que garantiu que a identidade de todos os alunos e familiares envolvidos fosse mantida em sigilo. Além disso, para a pilotagem da UD foi solicitada autorização junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Análise e resultados

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, natureza aplicada e explicativa e compreendida enquanto uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, baseou a geração de dados em dois questionários on-line e em um diário reflexivo, mantido pela professora-pesquisadora. A fim de sistematizar e ilustrar a nosso leitor, seguem os quadros com parte dos dados gerados e suas análises.

Quadro 1: Amostra do Questionário 1: “Estabelecendo uma relação efetiva e afetiva entre as aulas de inglês com crianças e as famílias por meio do uso da Literatura”

Questão	Resultado	Análise						
<p>Vínculo estabelecido com a criança (mãe, pai, tia, tio, avó, avô, madrinha, padrinho, tutor legal...)</p>	<p>Mãe – 14 respostas Avó – 1 resposta</p>	<p>Embora o projeto seja direcionado às famílias, com base nesta resposta, constata-se que a função de participar da vida escolar da criança de maneira efetiva ainda cabe à figura feminina.</p>						
<p>Você tem o hábito de ler livros de Literatura para/com o(a) teu(a) filho(a)?</p>	<p>Você tem o hábito de ler livros de Literatura para/com o(a) teu(a) filho(a)? 15 respostas</p>  <table border="1" data-bbox="1072 599 1142 665"> <tr> <td>● Sim.</td> <td>26,7%</td> </tr> <tr> <td>● Pouco.</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>● Não.</td> <td>33,3%</td> </tr> </table>	● Sim.	26,7%	● Pouco.	40%	● Não.	33,3%	<p>A maioria das famílias admite que lê pouco com suas crianças.</p>
● Sim.	26,7%							
● Pouco.	40%							
● Não.	33,3%							
<p>Como você encara as aulas de inglês para/com o(a) teu (a) filho(a)? Considera positivas? Comente</p>	<p><i>“Antes da matéria o importante é o professor, meus filhos depois de conhecer pessoalmente a professora de inglês se identificaram muito com ela. A menina sempre gostou de inglês e todos os dias de aula chega em casa empolgada e contando sobre o que aprendeu.”</i></p>	<p>É possível observar que as famílias buscam que seus(as) filhos(as) estabeleçam uma relação positiva com as aulas de inglês e pontuam a importância do profissional que ministra as</p>						

Questão	Resultado	Análise
	<p><i>“Considero que as aulas são positivas e que eles gostam bastante. Em casa, procuramos incentivar para que eles continuem gostando e tenham interesse em aprender mais.”</i></p> <p><i>“Considero muito importante iniciar as aulas de inglês na educação infantil. E acho excelente essa participação das famílias nas atividades.”</i></p>	<p>aulas no estabelecimento de uma relação afetiva com as crianças, bem como argumentam em favor do convite à participação dos familiares nas atividades.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo por base as colaborações dadas ao primeiro questionário, chama a atenção a questão de a participação na vida escolar das crianças estar atrelada à figura feminina, o fato de os familiares terem pouco contato com a literatura, e quando esse ocorre, observa-se a predominância dos clássicos e a evidência de que há um esforço e uma preocupação para que essa relação, ao ser estabelecida entre as aulas de inglês e as crianças, seja prazerosa e gere encantamento.

No Quadro 2, pontuamos algumas evidências do Diário Reflexivo mantido pela professora-pesquisadora ao longo do projeto

Quadro 2: Diário reflexivo

Atividade	Retorno	Interpretação
<p>Vídeo de apresentação do projeto encaminhado às famílias via grupo de <i>WhatsApp</i> e posterior reunião presencial.</p>	<p>Disponibilizado via <i>WhatsApp</i> e visualizado por todos os membros do grupo.</p>	<p>As famílias mostraram-se positivas em relação ao desenvolvimento do projeto e sinalizaram com mensagens de aprovação no grupo e no encontro presencial.</p>
<p>Início do projeto com as crianças: apresentação dos personagens (Lily e Zee) e da Alma. Leitura do livro <i>Alma and how she got her name</i>, de Juana Martinez-Neal. 1ª atividade com a família – Entrevista para descobrir a origem do próprio nome e jogo da memória com os personagens da história.</p>	<p>1ª aula – 17 alunos presentes</p>	<p>Os alunos receberam bem a proposta, ficaram entusiasmados ao saberem da participação das famílias. Os personagens da Unidade Didática e a bonequinha da Alma cativaram a atenção dos alunos que foram muito receptivos à contação da história e à exploração das imagens. 1ª atividade com a família: 20 devolutivas. Mesmo os alunos que não compareceram à aula, por meio dos vídeos, tiveram acesso à contação da história e realizaram a atividade em família. Em várias atividades foi possível observar o</p>

Atividade	Retorno	Interpretação
<p>Em sala recordamos a história do livro e realizamos uma atividade de sequenciamento com o objetivo de lembrar os personagens da história (membros da família), a ordem em que aparecem e as coisas que gostam.</p> <p>Em seguida, cada aluno recebe uma folha com a expressão <i>I like</i> na qual desenham duas coisas das quais gostam de fazer.</p> <p>2ª atividade com a família: Entrevista com dois membros da família para saber do que gostam e anotação por meio de desenhos.</p>	<p>2ª aula – 20 alunos presentes</p>	<p>uso do inglês, mesmo não fazendo parte da orientação.</p> <p>Os alunos desempenharam a atividade de sequenciamento em grupos, foi possível observar alunos repetindo ou até mesmo falando de maneira autônoma os membros da família e os números da sequência em inglês.</p> <p>Ao exercitarem a expressão <i>I like</i> e serem convidados a desenhar duas coisas de que gostam, vários alunos quiseram saber como falar em inglês o item que iriam desenhar.</p> <p>2ª atividade com a família: 20 devolutivas. Várias atividades foram entregues em inglês, tanto a identificação do membro da família quanto do componente que gostam, o que não fazia parte da instrução para realização da atividade.</p>
<p>Revisitamos a família Madrigal e discutimos a questão dos talentos (<i>Gifts</i>). O poema <i>I am special</i> é apresentado e encenado com os alunos, segue-se a uma roda de conversa sobre o que nos torna especiais.</p>	<p>4ª aula – 17 alunos presentes</p>	<p>Os alunos encenaram o poema por meio de uma canção e de gestos. Foram apresentados aos adjetivos (nossos talentos que nos tornam especiais e únicos) e ao dicionário on-line com recurso de áudio e tradução, demonstrando interesse e curiosidade sobre a sua funcionalidade.</p> <p>4ª atividade com a família: 14-- devolutivas. Em várias atividades foi possível observar o uso dos</p>

Atividade	Retorno	Interpretação
4ª atividade em família: Leitura, escuta e tradução de adjetivos em inglês e desenho da própria criança com os adjetivos que a descrevem.		adjetivos em inglês e as que foram realizadas em inglês denotam que a família fez uso do dicionário on-line, um dos objetivos da atividade. Fui acionada por duas famílias justificando as ausências por motivos de saúde e viagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas primeiras atividades, o uso da língua inglesa não era uma orientação presente na instrução da atividade, no entanto, em várias devolutivas foi possível observar esse movimento da família e das crianças, o que suscita valorização das aulas e do idioma.

Segue o Quadro 3, referente à análise das participações ao 2º questionário, disponibilizado aos pais ao final do projeto com o objetivo de investigar como os familiares acolheram e atribuíram significados às leituras e às atividades do projeto.

Quadro 3: Questionário 2 - A Literatura mediando a relação sala de aula de inglês com crianças e as famílias: impressões sobre o projeto

Questão	Resultado	Análise
Grau de parentesco com a criança.	Mãe – 12 respostas	A participação é representada pela figura feminina.
1- Você considera que a relação sala de aula de inglês com crianças e famílias é benéfica para o desenvolvimento das crianças? Comente.	<p><i>“Sim com certeza, pois através dessa mediação podemos conversar sobre assuntos que não dávamos o valor e respeito devido, e também, para ela conhecer melhor sua história.”</i></p> <p><i>“Com certeza. Acho fundamental essa relação e aproximação das aulas de inglês com as famílias. Muito importante iniciar na educação infantil.”</i></p> <p><i>“Sim. As crianças adoraram me explicar as atividades da sala e relacioná-las com as atividades que fizemos em casa.”</i></p>	Todas as respostas apontam para a importância da parceria entre famílias e sala de aula e de como essa ligação faz com que as crianças vejam significado nas atividades para além dos muros

Questão	Resultado	Análise
	<p><i>“Sim, é um estímulo a mais, uma interação divertida e diferente, os pais ensinando e aprendendo com os filhos.”</i></p> <p><i>“Sim pois acaba aproximando mais a criança com a família e acaba que aprendemos muitas coisas com isso tbem.”</i></p> <p><i>“Sim, pois hoje o inglês é um diferencial importante para o futuro das crianças.”</i></p> <p><i>“Sim, as aulas de inglês e uma abertura para o interesse futuro para a criança.”</i></p>	<p>da escola. Quando se aproxima família e sala de aula também se aproximam criança e família, o que julgamos relevante.</p>
<p>2- Na tua opinião, as escolhas (textos, vídeos, atividades) feitas pela professora-pesquisadora contribuíram para o estabelecimento de uma relação colaborativa, efetiva e afetiva entre sala de aula de inglês e famílias? Escreva as suas impressões e opiniões.</p>	<p>Sim - 4 respostas</p> <p><i>“Acredito que foram bem positivas, pois minha filha chegava sempre comentando sobre a aula, as histórias contadas, ou melhor, livros lidos ou filhinhos, composição das famílias, das experiências trocadas entre os alunos/ amiguinhos de classe e perguntando tudo sobre nossa família.”</i></p> <p><i>“Ótimas escolhas da professora. O envolvimento da minha filha em casa foi surpreendente. Ela chegou empolgada com a tarefa fazendo o reconto da história me questionando sobre os familiares. Adorei...”</i></p> <p><i>“Sim pois a criança acaba se envolvendo mais e se interessando mais pra aprender e acaba envolvendo a família tbem pois a criança quer mostrar e ensinar o que está aprendendo.”</i></p> <p><i>“Sim, mas a *¹ não está conseguindo acompanhar os amiguinhos, como nós todos de casa trabalha fora e devido ao tempo não conseguimos dar atenção a ela com as atividades.”</i></p>	<p>Todas as participações veem como positivas as escolhas feitas pela professora-pesquisadora, o que contribui para o desenvolvimento de futuras propostas.</p>
<p>4- Você considera que o projeto desenvolvido</p>	<p>Sim - 6 respostas</p> <p><i>“Com toda certeza, porque agora conhecem formas, famílias e dons diferentes dos que estão acostumados dentro de casa.”</i></p>	<p>No que se refere a um posicionamento mais sensível e</p>

¹ O símbolo * foi utilizado para preservar a identidade da criança.

Questão	Resultado	Análise
<p>contribuiu para que as crianças se posicionem de maneira mais sensível e respeitosa diante das diferenças? Comente.</p>	<p><i>Descobriram que cada família possui seus valores e características próprias e que todos devem ser amados e respeitados, sendo que na diferença que se constrói a unidade.</i></p> <p><i>“Sim pois ela aprende as diferentes que existe entre as coisas e pessoas assim respeitando essas diferenças com mais facilidade.”</i></p> <p><i>“Contribui sim, mas são só uma continuidade do que as crianças têm que aprender em casa. Sensibilidade e respeito ao próximo.”</i></p>	<p>respeitoso diante dos outros, as famílias apontam que o projeto contribuiu de maneira positiva.</p>
<p>6- Por meio do projeto foi possível estabelecer novas relações pessoais com a literatura e com as aulas de inglês? Comente.</p>	<p>Sim - 5 respostas</p> <p><i>“Foi, pois nunca tive muito acesso a literatura inglesa, sempre achei difícil e por meio do projeto pude obter mais conexão e conhecimento do inglês.”</i></p> <p><i>“Sim. Acho que essa aproximação da literatura com aulas e família foi maravilhosa.”</i></p> <p><i>“Sim sim, pelo despertar do interesse por ambos família e aluno.”</i></p> <p><i>“Sim, fiquei com vontade de aprender inglês.”</i></p>	<p>As participações mostram que foi possível estabelecer um relacionamento mais positivo com a literatura e com as aulas de inglês, trazendo uma certa leveza e motivando o interesse.</p>
<p>7- Deixe aqui a tua opinião sobre o projeto desenvolvido.</p>	<p><i>“Quero parabenizar a professora pela iniciativa em desenvolver um projeto de aproximação das aulas de inglês com as famílias através da literatura. Foi uma experiência excelente.”</i></p> <p><i>“Para mim esse projeto desenvolvido foi de grande importância, pois abordou assuntos que muitas vezes esquecemos ou não damos o valor devido para conversarmos com as crianças.”</i></p> <p><i>“Adorei, pois, foi muito bom a família interagir com a criança, ela quer contar a história explica quem é quem na história fora que nos ensina muito tbem, parabéns pelo projeto.”</i></p>	<p>Peço licença aos leitores, mas não poderia deixar de manifestar aqui a minha emoção diante desses relatos. Sinto-me profundamente agradecida por essa experiência e por cada um que fez dela uma prática possível.</p>

Questão	Resultado	Análise
	<i>“Considero que foi muito válido para as crianças que melhoraram o vocabulário em inglês, mas que também puderam refletir sobre diferenças.”</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse questionário evidenciou o quanto o estabelecimento de uma relação de corresponsabilidade entre famílias e escola é benéfica para o desenvolvimento integral das crianças e o quão enriquecedor e possível é o estabelecimento dessa relação por meio do uso da literatura que, além de possibilitar o ensino e aprendizagem de inglês com crianças de maneira contextualizada, promove a discussão de temáticas que nos posicionam de uma maneira mais empática diante do outro, das diferenças e de nós mesmos.

Considerações finais

Este trabalho debruçou-se no desenvolvimento integral das crianças por meio do estabelecimento de uma relação efetiva e afetiva entre as aulas de inglês com crianças de Educação Infantil de 5 anos da rede pública e seus familiares, mediada pela literatura.

Por meio das leituras de Jardim (2006), Polonia e Dessen (2005) e Sousa e Filho (2008) foi possível estabelecer como a integração família e escola é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social, emocional e afetivo das crianças e, como pontuado pela BNCC, (Brasil, 2018), contribui para o estabelecimento de vínculos de corresponsabilidade no atendimento das demandas das crianças. Ao longo das leituras, no entanto, observou-se a dificuldade na concretização dessa parceria, diante do exposto, essa pesquisa buscou formas de materializar essa relação por meio de uma UD intitulada *“This is me!”*, elaborada pela professora-pesquisadora e pilotada com os alunos de uma 2ª Etapa da Educação Infantil da rede pública, crianças de 5 anos, e seus familiares.

A unidade didática, proposta a partir de dois livros literários, “*Alma and how she got her name*”, de Juana Martinez-Neal e “*Families, Families, Families*”, de Suzanne Lang e Max Lang (Project..., 2021), do videoclipe da música The Family Madrigal, trilha sonora do filme Encanto, produzido pela Walt Disney Pictures e Walt Disney Animation Studios e lançado em 2021 (DisneyMusicVevo, 2021), e do poema “*I am Special*” (English..., s./d.), buscou discutir temas como identidade, família e cultura e, por meio da literatura, suscitar abertura e respeito ao outro, a aprendizagem contextualizada da língua inglesa e o reconhecimento e valorização das identidades plurais que compõem uma sala de aula.

No decorrer da pilotagem da UD foi possível, por meio dos questionários, da sugestão dos textos e dos vídeos e das atividades propostas, aproximar a família da sala de aula de inglês com crianças e desmistificar alguns conceitos pré-estabelecidos nas aulas de inglês, uma vez que muitos familiares tinham uma visão não muito positiva das aulas durante o seu tempo escolar.

É importante ressaltar que a UD foi pensada, desenvolvida e dialogada com o público participante e baseada nas impressões, leituras e experiências da professora-pesquisadora e destacar o papel fundamental desempenhado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a elaboração e divulgação da UD, bem como para a materialização da interação entre professora-pesquisadora e famílias.

Trata-se de um projeto piloto que abre espaço para futuras produções de materiais didáticos de ensino e aprendizagem de LA com crianças e que se pautem na corresponsabilidade entre família e escola como movimento propulsor de uma aprendizagem significativa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basena>

cionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem**: Processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes. 2004, p. 15-54.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

DISNEYMUSICVEVO. Stephanie Beatriz, Olga Merediz, Encanto - Cast - The Family Madrigal (From "Encanto"). [3 dez. 2021]. 1 vídeo (4 min54). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yp5nPGWWMh4>. Acesso em: 03 abr. 2023.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra; [revisão da tradução de João Azenha Jr.]. 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. **Tell it again!** The Storytelling Handbook for primary English language teachers. Reino Unido: British Council, 2014.

ENGLISH for Students. **I am special**. s.d. Disponível em: <https://www.english-for-students.com/I-Am-Special.html>. Acesso em: 03 abr. 2023.

FINE, M.; TORRE, M. E. **Essentials of Critical Participatory Action Research**. Washington: American Psychological Association, 2021.

GALVÃO, A. S. M. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros**: Diálogos possíveis e desejáveis. 2022. 178f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

JARDIM, A. P. **Relação entre família e escola**: proposta de ação no processo ensino-aprendizagem. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/763/1/DISSERTACAO_EDUCACAO_Ana%20Paula%20Jardim_%20texto.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

KALANTZIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KAWACHI-FURLAN, C.; MALTA, L. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae: Revista De Linguística E Teoria Literária**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2020, p. 153-170. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4630666>. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11125/8267>. Acesso em: 28 mar. 2023.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. J. (Org.) **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. pp. 15-41.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. pp. 13-37.

MAGIOLO, G. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. 2021. 245f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MAGIOLO, G.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, dez. 2020. Disponível em <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 08 jun. 2022.

Multiletramentos - Entrevista com Roxane Rojo. 23 maio, 2019. 1 vídeo (10min28). Publicado pelo canal Ana Lucia Picoli. Disponível em: Multiletramentos - Entrevista com Roxane Rojo (youtube.com). Acesso em: 15 jun., 2024.

OLIVEIRA, D. L. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. *In*: VI fórum identidades e alteridades e II congresso nacional educação e diversidade. [Anais...]. Itabaiana, SE, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/11173192/ANAIS_DO_VI_F%C3%93RUM_IDENTIDADES_E_ALTERIDADES_E_II_CONGRESSO_NACIONAL_EDUCA%C3%87%C3%83O_E_DIVERSIDADE_ISSN_2176_7033_28_a_30_de_novembro_de_2013_UFS_Itabaiana_SE_Brasil_G%C3%84NER

OS_MULTIMODAIS_E_MULTILETRAMENTOS_NOVAS_PR%C3%81TICAS_DE_LEITURA_NA_SALA_DE_AULA. Acesso em: 03 mar. 2023.

PINTO, C. F.; SOARES, H. Using children's literature in ELT A story-based approach. **Sensos**, [S.l.], v. II, n.2, 2012.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, 2005, p. 303-312. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PROJECT Recovery Iowa. **Families, Families, Families**. YouTube, [06 jan. 2021]. 1 vídeo (2 min14). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_C_xsNXH0jc. Acesso em: 02 abr. 2023.

SARMENTO, J. S.; MOTTIN, L. P.; ALDROVANDI, M. Brown Bear, Brown Bear, what do you see?" Um relato interpretativo de um projeto de ensino de língua inglesa na educação infantil. **REVELLI**. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais, v. 12, 2020. p. 1-20.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: SILVEIRA, D. T.; GERHARDT, T. E. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SOUSA, A. P.; FILHO, M. J. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44/7, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1821Sousa.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 243-266, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340>. Acesso em: 07 jun. 2022.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, [S.l.], n. 42, p. 45-63, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>. Acesso em: 06 set. 2022.

TONELLI, J. R. A.; LIMA, H. O. Atividade de desenho sobre histórias infantis na aprendizagem de Inglês para crianças. **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, p. 355-375, jul./dez. 2013.

TONELLI, J. R. A; MAGIOLO, G. M. **A literatura infantil como instrumento organizador do ensino e da avaliação de línguas estrangeiras na infância**. Oficina ministrada no XXII Encontro Estadual de Professores de Inglês. Unemat, MS, 2019.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, MEC: Cortez, 1998.

WRIGHT, Andrew. **Storytelling with children**. Oxford University Press, 1997.

A LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS
COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE PÚBLICA: UMA
POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO
AFETIVA ENTRE FAMÍLIAS E SALA DE
AULA

Leiliane Barros Cardoso Almeida
Mariana Furio da Costa

8

Introdução

Embora o ensino da língua inglesa (LI) esteja, cada vez mais cedo, sendo incorporado aos currículos de escolas públicas e privadas no Brasil, diferentes autoras e estudos têm salientado a necessidade de escrutínio e atenção sobre esse movimento. A título de exemplo, Rinaldi e Fernández (2011), Gimenez (2013), Mello (2013), Tanaca (2017) e Tonelli e Ávila (2020) partem da constatação de que as orientações, parâmetros e diretrizes para o ensino e aprendizagem não mencionam o ensino de línguas estrangeiras para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Dessa forma, não é raro premeditar que há, no mínimo, um descompasso entre o que acontece – i.e., a inclusão da LI nas escolas – e a ausência de amparo aos educadores de como desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, é preciso considerar as particularidades do ensino infantil (EI) – com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas – que, aos moldes da BNCC, compreende como essenciais os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: “tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes” (Brasil, 2017).

Desse modo, partimos da prerrogativa de que, entre outros aspectos, é crucial que os educadores conheçam as fases de desenvolvimento das crianças, viabilizando a elaboração, planejamento e seleção de atividades compatíveis com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos descritos na BNCC (Brasil, 2017). A esse respeito, Ramos e Roselli (2008), ao examinarem livros didáticos no ensino de LI para crianças, alertam para a necessidade de considerar os seguintes aspectos:

O desenvolvimento do ser humano se dá primeiro no nível social (interpessoal) e depois no nível individual (intrapessoal). Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém em um contexto cultural, histórico e institucional. A aprendizagem humana é essencialmente uma experiência social, de interação pela linguagem e ação (Ramos; Roselli, 2008, p. 64).

Corroborando a aprendizagem como uma ação essencialmente social, optamos por utilizar a expressão língua(s) adicional(is) (LA), em detrimento de segunda língua (SL) ou língua estrangeira (LE) ao longo do texto. Isso porque concordamos com Ramos (2021, p. 252) ao afirmar que “o conceito de língua adicional, longe de ser um ‘mero’ acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas”. Além disso, tais entendimentos nos levam a utilizar a expressão ensino de LA com crianças, por entender que, dessa forma, não há cunho hierárquico entre os saberes e experiências dos envolvidos na aprendizagem e que, justamente, “[a]prender é uma forma de estar no mundo social com alguém em um contexto cultural, histórico e institucional” (Ramos; Roselli, 2008, p. 64, grifo nosso).

Nosso foco recai nos anos iniciais do ensino fundamental (EF) e na educação infantil (EI), ou seja, no ensino e aprendizagem de LA com crianças que ainda estão em processo de alfabetização na língua materna. Nesse contexto, lançamos a suposição de que, para que esse processo aconteça de forma mais humana e socialmente consciente, i.e., aproximada de práticas sociais de fato experienciadas por todos os envolvidos, abordagens com gêneros textuais orais podem contribuir com o trabalho de educadores. Desse modo, baseamo-nos em Rocha (2006) que destaca a oralidade como elemento central na aprendizagem e a linguagem como discurso e, portanto, em uso, para concluir que a oralidade tem protagonismo no ensino e aprendizagem com estudantes de EI e anos iniciais do EF.

Viabilizar atividades em que as crianças possam se expressar oralmente, utilizando a LA são extremamente relevantes. Todavia,

reconhecemos que essa não é uma tarefa fácil para educadores. O planejamento e a condução das aulas, sob tal perspectiva, envolvem particularidades e demandam do educador constante observação das necessidades que surgem durante o processo. Brossi e Tonelli (2021) indicam ser adequado que o educador de LA com crianças esteja apto a desenvolver características específicas, e Santos (2009, p. 176) lista características essenciais ao professor, dessas consideramos relevantes citar:

Ser graduado na LE a ser ensinada; [...] conhecer o conteúdo dessa área e adequá-lo à faixa etária; Usar metodologias atrativas e dinâmicas; Conhecer teorias sobre o desenvolvimento da criança; Aperfeiçoar-se constantemente por meio de cursos e outros eventos; Mostrar-se aberto à aprendizagem; Conhecer teorias de ensino-aprendizagem de línguas [...]

No entanto, não podemos perder de vista o fato de que grande parte dessas características não é responsabilidade exclusiva do próprio educador. Programas e políticas públicas sólidas de educação são cruciais para a garantir desenvolvimento e valorização profissional. Embora consideremos relevante evidenciar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de LA com crianças e, portanto, da formação necessária para tal, é igualmente importante sinalizar o processo paulatino de sucateamento da educação pública no Brasil que ocorre em todos os níveis de ensino e constri as possibilidades dos educadores em sala de aula.

Tendo em vista tamanho desafio, nesta pesquisa, convidamos educadores de LA, que atuam pela Autarquia Municipal de Educação (AME), na cidade de Apucarana, estado do Paraná, para responderem um questionário on-line com o objetivo de analisar o perfil profissional desses educadores e identificar suas ansiedades acerca de sua atuação. Além disso, incorporamos o objetivo adicional de examinar de que forma o desenvolvimento de atividades orais nesse contexto são consideradas no trabalho desses educadores. Para tal, o presente artigo, fruto do trabalho de conclusão de curso de especialização em Ensino de Inglês para

Crianças (EEIPC) (Almeida, 2023), divide-se em quatro partes, em que além desta introdução serão apresentados os apontamentos metodológicos, discussão dos resultados e as considerações finais, na seção avistando possibilidades.

Apontamentos metodológicos

Primeiramente, faz-se relevante apresentar o contexto em que a pesquisa se desenvolveu: a cidade de Apucarana, que contém cerca de 137.438 habitantes (IBGE, 2023), adotou por iniciativa da AME, o inglês e o espanhol como componentes curriculares em 36 escolas públicas, portanto, atendem crianças da EI e anos iniciais do EF. Esses idiomas passaram a ser conhecidos como línguas estrangeiras modernas (LEM). À época, o convite para participar da pesquisa foi enviado aos 39 educadores que atuavam nesse contexto através do e-mail institucional, 24 aceitaram o convite e contribuíram com a pesquisa.

Em segundo lugar, faz-se relevante caracterizar o questionário on-line¹: enquanto instrumentos de pesquisa, ele recebeu a aprovação do CEP com parecer número 5.598.573 e se apresentou viável, na medida em que possibilitava a participação ampla dos professores que atuavam na AME e de forma anônima.

A primeira parte apresentou perguntas com temáticas relacionadas ao perfil profissional e acadêmico do participante. Incluiu, ainda, uma questão que abordava práticas metodológicas:

- “1. Qual/quais língua(s) leciona na Autarquia Municipal de Educação de Apucarana?”, se língua espanhola, língua inglesa ou ambas;

¹ O questionário on-line é parte da pesquisa de mestrado profissional da primeira autora do texto. Desse modo, ele serviu como instrumento de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso da especialização EEIPC (Almeida, 2023). Neste escrito, debruçamo-nos sobre as respostas compartilhadas na primeira parte desse instrumento.

- “2. Há quanto tempo é professor(a) de L.E.M. (Línguas Estrangeiras Modernas)?, tendo como opções, “menos de 1 ano”, “mais de 1 ano” ou “mais de 5 anos”;

- “3. Você já frequentou academia de idiomas?”, tendo como opções “Sim. Por menos de 1 ano”, “Sim. Por mais de 1 ano” ou “Nunca frequentei”;

- “4. Qual é sua formação acadêmica?”, tendo como opções “Graduação em Letras-Espanhol”, “Graduação em Letras-Inglês”, “Graduação em Pedagogia” ou “Outro”;

- “5. É pós-graduado(a) na área de línguas?”, complementada pelo imperativo “Cite” aberta para comentário;

- “6. Na sua formação, como foi a abordagem do ensino de línguas adicionais voltado a crianças?”, cujas opções incluíram, “Suficiente, Razoável, Insuficiente e Outro” (essa última aberta para comentário); e

- “7. A seguir você encontrará imagens relacionadas ao ensino de línguas com crianças. Marque um número de 1 a 5 considerando o quanto acredita ser importante a atividade para o aprendizado dos seus alunos. Considere 1 para pouco importante e 5 para muito importante”, que trazia ilustrações e as seguintes denominações de atividades: “Leitura, Trabalhos manuais, Contação de histórias, Canções, Atividades escritas, Interações, Tecnologias digitais, Brincadeiras”.

A segunda parte apresentava questões com temas relacionados à prática em sala de aula, buscando identificar, entre outros aspectos, a percepção dos educadores de LA sobre os gêneros textuais orais nas aulas:

- Quais das práticas acima você costuma utilizar nas suas aulas com mais frequência? Por quê?

- Em quais das práticas que costuma realizar em sala de aula, você consegue trabalhar a oralidade com crianças?

- Você considera que sua formação te instruiu para o trabalho da oralidade com crianças? Comente sua resposta.

- Quais obstáculos você encontra ao trazer a oralidade para suas aulas de LEM?

- Você considera o trabalho com a oralidade nas suas aulas de LEM uma tarefa fácil? Por quê?

- Você considera importante trabalhar oralidade com crianças nos primeiros anos escolares? Por quê?

O presente escrito pretende focar nas análises e interpretações das respostas compartilhadas na primeira parte do questionário. Por isso, resta-nos indicar que a pesquisa se aproximou de um estudo de caso de cunho qualitativo, na medida em que, mesmo com elementos quantitativos compondo o questionário on-line, ela se propôs a interpretar as respostas e elucidar questões futuras a serem abordadas por pesquisas e estudos. Sobretudo, corroboramos Denzin e Lincoln (2006, p. 17) para quem “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo [...]” e, portanto, consideramos que nossas interpretações das respostas nos posicionam e revelam nossos posicionamentos. Em vias de conclusão dessa seção, evidenciamos nossa constante tentativa de responsabilidade ética ao desenvolver as análises sobre o processo de ensino e aprendizagem de LA com crianças e, crucialmente, sobre o conteúdo compartilhado por educadores.

Discussão dos resultados

No total, 24 educadores, de 39 atuantes na AME e que lecionam língua inglesa e espanhola, aceitaram o convite de participar da pesquisa e responderam ao questionário on-line. Acerca da primeira pergunta, o idioma espanhol foi selecionado 16 vezes como resposta e inglês, 14 vezes – indicando que seis lecionam ambos os idiomas. Sobre a segunda pergunta, 15 educadores indicaram que atuam há mais de um ano com LEM, sete indicaram lecionar há mais de cinco anos e dois indicaram há menos de um ano. Na sequência, na terceira pergunta, 20 indicaram que já frequentaram escola de idiomas e quatro indicaram que nunca frequentaram.

Complementarmente, acerca da formação acadêmica, a quarta questão que viabilizava as alternativas “Graduação em Letras-Espanhol”, “Graduação em Letras-Inglês”, “Graduação em Pedagogia” ou “Outro”, essa última aberta. Embora as alternativas com espanhol, inglês e pedagogia tenham sido escolhidas, respectivamente, 20,8%, 20,8% e 37,5% das vezes, foram citados: “Pedagogia, Letras – Inglês cursando”, “Letras/Espanhol e Inglês”, “Geografia”, “Letras Português/Inglês e concluindo [...] Espanhol” e “Magistério/Serviço Social”.

Reconhecemos através dessas respostas que esses educadores atuantes na AME têm diferentes áreas de formação acadêmica, interesses e habilidades. Como aventamos anteriormente, a não obrigatoriedade de LA no EI e anos iniciais do EF em documentos orientadores contribui para que no município não haja a exigência de requisitos profissionais específicos ao contratar esses educadores. Todavia, esse dado vai de encontro aos apontamentos em Brossi e Tonelli (2021) e Santos (2009), que evidenciam como característica relevante, para educadores atuantes nessa faixa etária, estar ciente ou apto a conscientizar-se das particularidades e complexidades do processo de ensino aprendizagem nesse contexto, através de uma formação específica.

No que se refere à pós-graduação, apenas três educadores citaram um curso de pós-graduação, na quinta pergunta. Chamamos a atenção para o fato de que, apesar da maioria dos respondentes indicar que lecionam há pelo menos um ano na segunda pergunta, apenas 12% tiveram acesso à formação para além de cursos superiores. Inferimos, portanto, que existe uma lacuna investigativa a ser abordada sobre esse aspecto, que se interesse em explorar de que maneira os educadores percebem a formação continuada e de quais as principais constrições na escolha por cursos de pós-graduação e os principais desafios em sua continuidade.

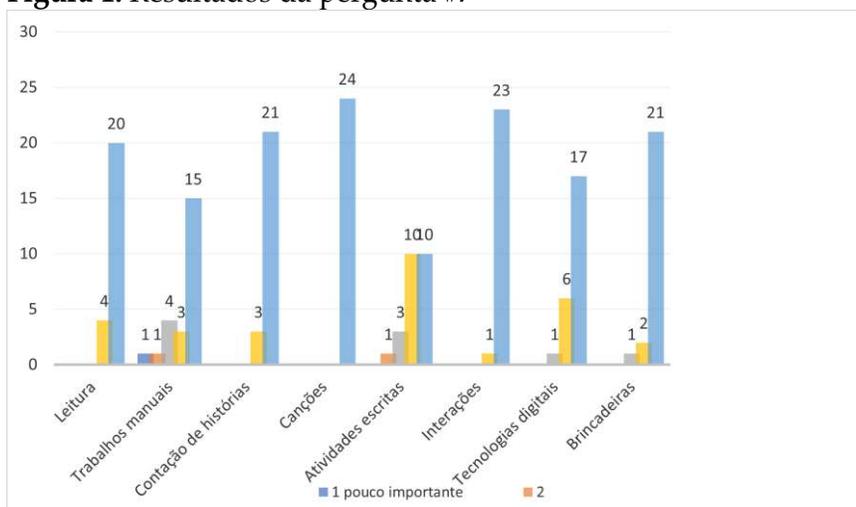
Ainda no tema da formação acadêmica, as respostas para a sexta questão indicaram que nove educadores escolheram a opção “Insuficiente”, 7, “Razoável” e 6, “Suficiente”. Ademais, a questão

possibilitava comentários após a alternativa “Outro” e, dessa forma, registraram-se as respostas: “Ainda estou cursando, até agora está sendo razoável” e “Espanhol- suficiente e Inglês- Razoável”. Sobre esse aspecto, Batista e Tonelli (2022) afirmam que dada a ausência de formação para atuar no contexto de LA nos anos iniciais de EF e na EI, as práticas de sala de aula acabam por adotar pressupostos pessoais, que refletem as experiências passadas dos educadores enquanto alunos. Além disso, as autoras advertem que há mitos que podem ser consolidados sem questionamentos ou posicionamento crítico na ausência da formação específica para atuar nesse contexto.

Inferimos que, para evitar a manutenção e permanência de tais práticas acríticas ou pouco reflexivas, os educadores de LA com crianças deveriam poder contar com o apoio pedagógico da própria instituição de ensino em que atuam. Nesse sentido, ratificamos nosso posicionamento de que programas e políticas públicas de educação precisam, constantemente, oferecer suporte necessário a esses profissionais. Não cabe responsabilizar os professores que assumem o papel tão complexo como ensinar uma LA com crianças nos anos iniciais do EF e na EI, mas identificar e descrever os obstáculos encontrados no processo de ensino e aprendizagem, nesse contexto, e evidenciar lacunas que podem ser abordadas em futuras investigações.

Finalmente, nas duas últimas questões da primeira parte, a sétima questão indicou que os professores tendem a considerar todas as alternativas como “muito importante”. Destaca-se, porém, a alternativa “Atividades Escritas”, cujas respostas indicam alguma discordância entre os educadores. Demonstramos os resultados dessa questão na Figura 1 seguir:

Figura 1: Resultados da pergunta #7



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Almeida (2023).

Primeiramente, faz-se relevante ressaltar que a todas as alternativas (de a a h)), foram escolhidas como “muito importante” (5) ou um grau abaixo disso (4) de forma majoritária, i.e., os maiores níveis de relevância na escala linear foram indicados 62,5% das vezes ou mais. Ao revisitarmos esses resultados, analisamos que tal predominância pode indicar duas frentes de interpretação. Por um lado, o resultado pode estar demonstrando que os educadores consideram que o ensino e aprendizagem de LA com crianças ocorre de forma holística e humanizada, envolvendo, aos moldes de Tonelli e Ávila (2020), “oportunizar a formação de indivíduos mais conscientes sobre modos de ser, pensar e agir por meio da língua(gem) e da valorização do outro” e, por isso, não devem estar focados somente em determinadas práticas e habilidades.

Por outro lado, podemos considerar outro indicativo nesse exercício de reflexão dos educadores, na medida em que há indícios de comparação e contraste na escolha entre as alternativas “Trabalhos manuais” (b) e “Atividades escritas” (e)) que, diferente das demais, receberam respostas mais divergentes que as demais (cf. Figura 1). Na alternativa “Trabalhos manuais”, nove

educadores modalizam a relevância dessa prática ao optarem pelos graus abaixo de “muito importante”. Na alternativa “Atividades escritas”, além de um empate com dois grupos de dez educadores que escolheram cinco ou quatro na escala de relevância, há um grupo de cinco educadores que se diluiu entre as alternativas 3 e 2.

Não obstante, questionamo-nos de que maneira esses resultados refletem o que foi indicado em Rocha (2006) ao destacar a oralidade como elemento central na aprendizagem de estudantes de EI e anos iniciais do EF. Percebemos, em síntese, que, embora a formação de educadores para o ensino de LA com crianças apresente lacunas em razão da não obrigatoriedade, os educadores que compartilharam suas respostas no questionário on-line estariam conscientes das principais características das fases de desenvolvimento da criança e, por isso, promovem atividades que estão para além das práticas escritas e de leitura.

Como aventamos anteriormente, tendo como objetivo analisar o perfil profissional desses educadores e identificar suas percepções acerca de sua atuação, questionamo-nos se tais respostas imprimem os resultados da formação acadêmica e da relevância do ensino de LA com crianças na formação acadêmica. Isso posto, temos convicção que esses resultados demonstram o papel crucial dos cursos de graduação e licenciatura, bem como da educação pública de qualidade, que garante aos futuros educadores noções básicas das etapas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, cremos que esse fator ratifica a necessidade de que a formação seja inicial ou continuada na forma de cursos de pós-graduação, constitui um meio para a valorização da profissão do educador que atua no ensino de LA com crianças.

Avistando possibilidades

Embora reconheçamos a importância da oralidade nas aulas de LA com criança, o presente escrito focaliza os temas relacionados à formação e perfil profissional dos educadores. Isso

porque, inferimos ser crucial compreender aspectos sobre quem são os participantes da pesquisa (Almeida, 2023) que aborda, além desse tema, o uso de gêneros textuais orais nesse contexto.

Por meio de nossas análises das respostas compartilhadas na primeira parte do questionário on-line, foi possível concluir que os educadores participantes da pesquisa e que atuam na AME, no ensino de LA com crianças, tendo formação superior, majoritariamente, em cursos de pedagogia, magistério, letras inglês e espanhol, estiveram em contato com conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem com crianças e, principalmente, sobre as características específicas de cada fase de desenvolvimento.

Todavia, em relação à LA, constatamos que os perfis dos educadores são diversificados e isso reflete nas práticas utilizadas em aula. Isso pode ser ratificado pela forma como cada atividade na sétima questão (cf. Figura 1) foi avaliada como “muito importante” i.e., compreende-se, sobretudo, a variedade de possibilidades de práticas nas aulas e a complexidade que isso implica no trabalho do docente que atua com LA com crianças.

Em vias de conclusão, reforçamos que não pretendemos responsabilizar os educadores sobre sua própria formação, em vez disso pretendemos evidenciar a complexidade que as diversas peculiaridades do ensino e aprendizagem com crianças implicam. Desse modo, compreendemos que, para além de adotar os idiomas do LEM como componente curricular em escolas municipais, é crucial que também sejam garantidos meios para formação continuada, estrutura adequada e o acolhimento aos educadores que identificam desafios em relação às práticas em sala de aula.

Referências

ALMEIDA, L. B. C. **Os desafios da abordagem com gêneros textuais orais no ensino de línguas adicionais com crianças.** 2023. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Especialização em

Ensino de Inglês para Crianças) – Universidade Estadual de Londrina/NEAD. Londrina. 2023.

BATISTA, P. C.; TONELLI, J. R. A. Concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de línguas na infância. **Revista da Anpoll**, v. 53, n. 1, p. 54-77, 30 abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i1.1609>. Acesso em: 1 maio 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 65, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13180>. Acesso em: 1 maio 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *In: NICOLAIDES et al. (Orgs.) Políticas e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados**. Apucarana: IBGE, 2013. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/apucarana.html>. Acesso em: 30 mai. 2023.

MELLO, M. G. B. de. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR**. 2013. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 233-267, 7 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Acesso em: 1 maio 2024.

RAMOS, R. de C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de Inglês para crianças. *In*: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

RINALDI, S.; FERNÁNDEZ, I. G. E. Ensino de língua estrangeira a crianças: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão. *In*.: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, J. de P. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011.

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

SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 274f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **REVISTA X**, v. 15, p. 243-266, 2020.

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS:
PROPOSIÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI 10.639/03**

Juliana Grasieli Gozzi Bontorin
Eliane Provate Queiroz

9

O período entre 2015 e 2024 foi designado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como a Década Internacional de Afrodescendentes, com o objetivo de promover os direitos humanos e destacar a contribuição dos afrodescendentes para o desenvolvimento das sociedades. No âmbito educacional, a lei 10.639/03 (Brasil, 2003) tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, porém a carência de formação docente adequada dificulta a abordagem desses temas de forma eficaz. Além disso, há uma escassez de pesquisas que relacionem a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de inglês para crianças, o que poderia influenciar positivamente a produção de conteúdo didático mais inclusivo e representativo. A confluência entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e a implementação da lei 10.639/03 (Brasil, 2003), visa formar crianças capazes de se comunicar em contextos plurilíngues e pluriculturais. A falta de diretrizes específicas para o ensino de inglês na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental pela BNCC é uma preocupação para professores e pesquisadores, destacando a necessidade de elaboração de diretrizes curriculares. O British Council, em parceria com o Grupo de Pesquisa FELICE, lançou um documento-base para contribuir nesse sentido (British Council, 2022).

A presente pesquisa busca alinhar seus objetivos com o propósito dos documentos mencionados visando proporcionar às crianças, desde os anos iniciais da escolarização, prover ferramentas para o desenvolvimento de uma cidadania crítica, capacitando-as a intervir e transformar seu contexto histórico, social e cultural através de uma educação linguística consciente. A intertextualidade entre esses dois trabalhos pode oferecer contribuições significativas para os propósitos deste estudo.

No que diz respeito ao ensino de língua inglesa (LI) na educação infantil, o documento-base delineia expectativas de aprendizagem adaptadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil. Para crianças de três a cinco anos, uma das metas é a compreensão e recontagem de histórias curtas e músicas com o auxílio de imagens, sons e movimentos físicos. Esta expectativa abre espaço para a proposição de uma educação para as relações étnico-raciais no ensino de inglês com crianças por meio da literatura infantil. Os livros dessa categoria são caracterizados por sua multimodalidade e aspecto lúdico, o que facilita a absorção de diversos temas pelas crianças, envolvendo-as em um diálogo com suas próprias experiências e utilizando um formato familiar. No ensino de linguagens, a compreensão de todas as palavras não é uma exigência crucial, pois as crianças estão naturalmente curiosas para saber o que acontecerá em seguida, o que as motiva a buscar um entendimento cada vez maior.

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a buscar respostas para questionamentos como: há BNCC, em alguma medida, proposição do trabalho com língua inglesa para crianças? Quais as características dessa proposta? Quais as possibilidades de contribuição do trabalho com a língua inglesa para a educação das relações étnico-raciais na infância?

Para alcançar seus objetivos, esta pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, com as seguintes etapas metodológicas:

1. análise do conteúdo da BNCC - educação infantil / anos iniciais, visando identificar se há propostas relacionadas ao ensino de língua inglesa para crianças e quais são as características dessa proposta;

2. levantamento das produções acadêmicas brasileiras que abordem o ensino de língua inglesa para a educação das relações étnico-raciais com crianças. O objetivo é identificar as características dessas produções, bem como os resultados e demandas apresentados por elas;

3. identificação das contribuições da literatura infantil como estratégia para o trabalho pedagógico com a lei 10.639/03. Em

seguida, será analisado o potencial de uma obra literária infantil em língua inglesa para a educação das relações étnico-raciais, em consonância com os objetivos do ensino de língua inglesa na contemporaneidade.

Essa abordagem metodológica permitirá uma análise aprofundada das propostas curriculares da BNCC, das produções acadêmicas existentes sobre o tema e das potencialidades da literatura infantil em língua inglesa para a promoção da educação das relações étnico-raciais na infância.

Referencial teórico

Com base na perspectiva adotada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), o ensino de LI na contemporaneidade é compreendido como um meio de comunicação que facilita a interação entre indivíduos de diferentes culturas, preservando suas identidades. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) prioriza a função social e política do inglês, reconhecendo-o como uma ferramenta para o desenvolvimento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa. Embora a BNCC não aborde especificamente o ensino de LI para crianças pequenas (LIC), os objetivos delineados por ela coincidem com a visão de linguagem que valoriza o desenvolvimento integral da criança, como destacado por Rosa e Kawachi-Furlan (2021). A aprendizagem precoce de LI tem sido cada vez mais comum, mas é importante considerar que iniciar cedo não garante automaticamente benefícios cognitivos (Muñoz, 2014).

Magiolo e Tonelli (2020) enfatizam a importância de abordagens plurilíngues e significativas no ensino de LIC, para promover a reflexão sobre línguas, cultura e respeito à diversidade. Portanto, é fundamental considerar as diferentes realidades das crianças e promover atividades lúdicas e culturais no ensino de LI.

O documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental (British Council, 2022), fruto da parceria entre o

British Council e o Grupo de Pesquisa FELICE, advoga a necessidade de democratizar o acesso a um ensino de inglês de qualidade para crianças, e sua importância não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o desenvolvimento global e a valorização da linguagem desde cedo.

A implementação da lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino, representa um avanço na promoção da diversidade étnico-racial. No entanto, para Gomes e Jesus (2013), ainda existem desafios na sua efetivação.

Como fruto dos esforços e reivindicações do movimento negro, como a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada em 20 de novembro de 1995, momento em que as lideranças dos movimentos negros foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, e apresentaram ao chefe de Estado o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, e em atendimento às políticas de ações afirmativas, foi sancionada - no ano de 2003 - a lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), e torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos públicos e particulares de ensino fundamental e médio, devendo ser ministrado por todos os componentes curriculares, como discorre o trecho:

O conteúdo programático (...) incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2003).

A professora e doutora em antropologia social pela USP, Nilma Lino Gomes, pesquisadora e uma das principais referências na área de educação e movimentos sociais; também coordenadora do Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em um de seus estudos, destaca a importância da

inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas do país. Conforme Gomes e Jesus (2013), os resultados da pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003” apontam que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas da educação básica tem contribuído para legitimar práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instigando a construção de novas práticas e trazendo novos desafios para os sistemas de ensino, escolas e educadores. Embora algumas regiões apresentem um processo mais avançado, a pesquisa revela que “ainda há muitas tensões e limites na implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras”.

Embora a sanção da referida lei represente um avanço na reparação e na valorização e representação do negro na sociedade, ainda há muitas dúvidas entre os docentes em relação à abordagem do tema pelas diferentes áreas de ensino e, com frequência, as escolas reproduzem sem reflexão as contradições presentes em seu ambiente, como aponta o texto de defesa do eixo “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil,1998). No referido campo, o documento discorre sobre a suposta disseminação de preconceitos dentro das escolas, que incluem desde ações inconscientes até propagação de conteúdos incorretos ou inadequados em livros didáticos. De acordo com o documento, esse processo foi intensificado por uma mentalidade que privilegiava certas culturas em detrimento de outras e hierarquizava as culturas entre si, ferindo a dignidade dos diferentes grupos produtores de cultura.

Diante dessas colocações, percebe-se concordância com o documento, pois ainda hoje há membros da comunidade escolar que questionam a validade e a necessidade de iniciativas de implementação da lei 10.639/03. Ao que Kabengele Munanga, professor titular do Departamento de Antropologia da FFLCH/USP, busca responder em seu artigo “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?” Segundo

Munanga, o Brasil é “um exemplo de país que nasceu do encontro das diversidades étnicas e culturais” (Munanga, 2015, p. 22), embora a história oficial tenha se concentrado na história de um único continente, preterindo e substituindo essa vasta diversidade cultural. Desse modo, a implementação da lei 10.639/03 surge como um dos mecanismos de correção e reparação histórica.

As principais leis e políticas públicas que devem ser incorporadas às propostas curriculares e práticas pedagógicas e têm por objetivo defrontar problemas históricos e lancinantes relacionados a diversas formas de discriminação e preconceito, em especial o racismo (OLIVEIRA, 2019, p. 246), incluem:

- lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003: altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O conteúdo programático inclui o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, além de instituir o dia 20 de novembro como o ‘Dia Nacional da Consciência Negra’;

- lei nº 11.645, de 10 de março de 2008: altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O conteúdo programático inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos;

- Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2004): enfatiza o papel da educação infantil na promoção da eliminação de preconceitos, racismo e discriminação. As principais ações para a educação infantil incluem: ampliar o acesso e o atendimento, assegurar formação aos profissionais, implementar práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa e de gênero, incluir livros e materiais didáticos que promovam a diversidade, desenvolver ações de

pesquisa e coleta de dados, e garantir apoio técnico aos municípios para políticas de promoção da igualdade racial.

Cabe lembrar que, embora essas normas representem conquistas notáveis dos movimentos sociais, é preciso ter em mente que essas mudanças são complexas e não ocorrem rapidamente, exigindo mais do que a imposição de normas federais. Portanto, é fundamental que a produção científica contribua para sua efetivação.

No tocante às dificuldades enfrentadas pelos docentes na efetivação de práticas de ensino que objetivem a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino de inglês com crianças, voltemos primeiramente nosso olhar para o processo de aprendizagem de língua estrangeira - no caso do presente estudo, o inglês - pelos jovens aprendizes. Em sua pesquisa sobre a aprendizagem de língua estrangeira por crianças, Cameron (2001) reuniu as contribuições das teorias de Piaget, Vygotsky e Bruner para a área da aprendizagem linguística. De acordo com o autor, Piaget defende que as crianças constroem seu conhecimento a partir de suas experiências e interações com o mundo ao seu redor, enquanto Vygotsky enfatiza a importância da participação de outros sujeitos no processo de aprendizagem das crianças, especialmente dos adultos. Por sua vez, Bruner destaca a linguagem como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento cognitivo, introduzindo o conceito do “andaime” como um suporte ativo oferecido pelos adultos no processo de aprendizagem das crianças, que diminui à medida que elas adquirem independência (Cameron, 2001).

Na exposição de ideias de Cameron, encontramos suporte para sugerir o trabalho com a literatura infantil na abordagem da temática das relações étnico-raciais nas aulas de LIC. De acordo com Wright (1997), as histórias infantis podem ser grandes aliadas no aperfeiçoamento de competências altamente desejáveis no desenvolvimento das crianças e podem ser usadas para desenvolver os poderes de consciência, análise e expressão, bem

como relacionar-se com outros aspectos do currículo como estudos sociais e culturais.

A multimodalidade e ludicidade características de grande parte dos livros infantis permitem que uma infinidade de temas seja concebida e problematizada pelos pequenos à medida que despertam seu interesse, dialogam com suas experiências e trazem a segurança de um formato já conhecido. Magiolo e Tonelli (2020) argumentam que o uso de histórias infantis no ensino de línguas estrangeiras pode ajudar as crianças a superarem barreiras culturais, promover seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico, além de preparar um terreno sólido para aprendizagem de línguas em séries posteriores.

Faz-se relevante salientar que no ensino de LIC, não conhecer o significado de cada palavra não representa grande problema para as crianças, que estão sempre interessadas em saber o que acontecerá depois e se sentem motivadas a compreender cada vez mais. Além disso, alguns entraves que o vocabulário das histórias pode gerar têm soluções ancoradas nas práticas do *Storytelling*, que explora todas as multisseios advindas das peças literárias infantis.

Com a proposta de propor uma intervenção pedagógica para o ensino de LIC através da literatura infantil que colabore com uma educação para as relações étnico-raciais, cabe contextualizar a emergência desse gênero literário dentro de uma perspectiva sócio-histórica, fundamentado em Zilberman e Magalhães (1982), para então evidenciar nas mudanças que encaminharam a sua evolução para o que conhecemos e defendemos na atualidade - ancorados em Tonelli (2005) – como Histórias Infantis, doravante HIs.

Zilberman e Magalhães (1982) discutem o surgimento da literatura infantil no final do século XVIII, em um contexto de mudanças sociais e econômicas, incluindo a ascensão da classe burguesa e a reorganização do sistema educacional. A Revolução Industrial desempenhou papel crucial no desenvolvimento da literatura infantil, ao permitir a produção em massa e facilitar sua distribuição e consumo. Esta associação com a pedagogia levou a uma negação do status literário desses textos, que eram vistos

principalmente como ferramentas educacionais, repletas de ensinamentos morais. No que diz respeito às mudanças na família moderna, Zilberman e Magalhães (1982) destacam que o surgimento desse novo modelo foi influenciado pelas transformações na estrutura familiar tradicional. No século XVIII, a família começou a ser vista como uma parceria interna, valorizando o afeto sobre a autoridade paterna e a obediência hierárquica. A privatização da família e a falta de socialização das crianças levaram à crescente importância da escola, especialmente para as crianças proletárias, que eram inseridas mais cedo no mundo adulto. Isso resultou no aumento da frequência escolar e no crescimento da escola como um instrumento para mitigar as disparidades sociais.

A literatura infantil, portanto, emerge dentro desse contexto de redefinição da infância, mudanças familiares e expansão do mercado editorial e da rede escolar. Inicialmente concebida para transmitir preceitos morais, evoluiu para incluir elementos de aventura e fantasia, buscando estimular a imaginação e a criatividade das crianças e, atualmente, desempenha uma função mais ampla, que vai além da educação moralizante, para também entreter, despertar a curiosidade e desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas. Ao abordar temas mais sensíveis como a diversidade e a inclusão, a literatura infantil contemporânea proporciona uma experiência de leitura mais completa e enriquecedora.

Assim, este trabalho defende a utilização da literatura infantil como uma ferramenta importante para a educação das relações étnico-raciais, sem perder de vista seu potencial linguístico para o ensino de línguas estrangeiras. É fundamental compreender que a literatura infantil não pode ser dissociada de seu contexto social e das questões individuais e sociais que a permeiam, conforme destacado por Antônio Candido:

... a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso

destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (Candido, 1972, p. 82).

Ao explorar o papel da literatura na formação humana, o autor ressalta a presença de um papel psicológico intrínseco à produção e consumo literários. Essa função é embasada em uma necessidade universal de ficção e fantasia, presente em todas as esferas da vida humana, independentemente de idade, instrução ou alfabetização, tornando a literatura uma forma eficaz de satisfazer essa necessidade particular. Argumenta também que as obras literárias têm o potencial de exercer uma influência significativa em nossa personalidade, afetando aspectos profundos que podem ser difíceis de mensurar. Assim, a literatura pode ser tão formativa quanto a escola e a família na formação de crianças e adolescentes. No entanto, sua função educativa vai além da visão estritamente pedagógica que a considera apenas um veículo para transmitir valores e ideologias. Essa dualidade da literatura infantil é discutida por Zilberman e Magalhães (1982), que destacam seu papel na compreensão da realidade pela criança. A literatura infantil, ao apresentar histórias que refletem a realidade e ao ampliar o domínio linguístico das crianças, desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos jovens.

Outros pesquisadores também destacam o potencial da literatura no ensino de línguas estrangeiras, apontando benefícios como o desenvolvimento da imaginação, criatividade e pensamento crítico. Além disso, a literatura pode promover a compreensão da diversidade cultural, aumentando a aceitação e flexibilidade em relação ao outro, e contribuir para o crescimento pessoal e social dos estudantes.

Outros pesquisadores têm investigado o potencial da literatura para o ensino de línguas estrangeiras e, de modo geral, apontam benefícios como a capacidade de apresentar conteúdo linguístico de maneira lúdica e acessível, a promoção do desenvolvimento crítico e criativo, o estímulo às reflexões de cunho

social e a melhoria da compreensão de textos literários. Zakarneh e Mahnoud (2021) discutem alguns desses benefícios e argumentam que a literatura contribui para o desenvolvimento da imaginação, criatividade e pensamento crítico, educando a imaginação ao ampliar perspectivas pessoais e alimentar o processo criativo, permitindo a elaboração de ideias novas e originais. Assim, literatura fornece material autêntico que auxilia na compreensão de culturas diferentes e oferece um modelo de linguagem rico em gramática, sintaxe e vocabulário. A exposição dos aprendizes a valores da vida real e o transporte para outros tempos e lugares também são considerados benefícios proporcionados pela literatura. Já Zakarneh e Mahnoud (2021) ressaltam que compreender as diferenças culturais pode promover a colaboração, aceitação e flexibilidade em relação ao outro. Nesse sentido, a literatura pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar os alunos a entenderem as diferentes culturas, aprenderem sobre os laços que unem as pessoas e compreenderem características da sociedade em diferentes períodos históricos e em várias partes do mundo, aprendizado que contribui para o crescimento pessoal e social dos estudantes.

É nesse contexto que este estudo se apoia, a fim de orientar os docentes na escolha de obras literárias que permitam às crianças se identificarem com os personagens e resolverem conflitos internos ou externos. Isso não significa excluir elementos mágicos ou fantásticos, mas enfatizar a agência e a consciência proporcionadas pela literatura.

As histórias infantis no ensino de língua inglesa com crianças

Quando se trata de literatura infantil, é comum pensar em gêneros como fábulas ou contos de fadas, no entanto, existem narrativas específicas para crianças que não se enquadram nessas categorias, denominadas por Tonelli (2005) como Histórias Infantis (HIs). Essas histórias são relatos narrativos, baseados em fatos reais ou imaginários, apresentados de forma apropriada para crianças,

com o objetivo de despertar emoções, estimular a imaginação e seguir uma estrutura narrativa adequada e, portanto, acredita-se que seja o gênero mais adequado para as propostas deste estudo.

Quanto aos benefícios do uso das HIs no ensino de língua inglesa para crianças e sua relação com a educação para as relações étnico-raciais, Pinto e Soares (2012) defendem que essas histórias fornecem um ponto de partida para diversas atividades em todo o currículo. Segundo diversos pesquisadores (Wright, 1997; Cameron, 2001; Ellis; Brewster, 2014), o trabalho com HIs em sala de aula pode reduzir o estresse e a ansiedade, criar um ambiente de aprendizado mais relaxado e agradável, promover habilidades linguísticas e de alfabetização, desenvolver estratégias de pensamento crítico e habilidades sociais e emocionais. As HIs são motivadoras, proporcionam diferentes maneiras de desenvolver habilidades linguísticas, criatividade e empatia, e incentivam atitudes interpessoais positivas, contribuindo para o cumprimento da lei 10.639/03, além de serem uma fonte rica de conteúdo cultural, permitindo trabalhos inter- ou transdisciplinares e enriquecendo a experiência de aprendizagem.

Tonelli (2005) defende o uso do gênero HIs no ensino de LIC, destacando estudos que apontam atividades como jogos, brincadeiras, músicas e dramatizações como contribuintes para o sucesso do aprendizado. No entanto, ela observa que, embora citadas, as histórias infantis frequentemente figuram em ensaios apenas como prática de leitura na qual o aluno desempenha papel passivo de ouvinte. A autora destaca as possíveis contribuições das HIs para o ensino de LI, enfatizando que essas narrativas atendem à necessidade das crianças por temas representativos e são significativas, permitindo que compreendam o enredo enquanto aprendem a língua. Além de serem motivadoras e divertidas, as HIs auxiliam no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem do idioma. Ao se envolverem nas histórias, os alunos utilizam a imaginação, conectando a fantasia ao mundo real, vivenciando emoções reais mesmo diante de eventos irrealis.

A pesquisa de Tonelli (2005) fornece achados que favorecem a proposição de uma educação para as relações étnico-raciais no ensino de LIC embasada na literatura infantil. A autora argumenta que a compreensão de conceitos não pode ocorrer isoladamente, defendendo que empregar as HIs no ensino de LIC apenas para objetivos linguísticos seria um desperdício de oportunidades de desenvolvimento humano. Tonelli enfatiza a importância de compartilhar narrativas para desenvolver a compreensão do próximo, ressaltando que o envolvimento com temas significativos pode ser promissor para o ensino de línguas relacionado a crianças.

Assim, a escolha de obras em língua inglesa que valorizem a história e cultura afro-brasileira e africana representa uma oportunidade de contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens aprendizes, além de estar em conformidade com a lei 10.639/03 (Brasil, 2003). A próxima seção abordará elementos que auxiliam na seleção relevante de histórias infantis.

Escolhendo histórias infantis para o ensino de LIC para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais

Pinto e Soares (2012), com base em Ellis e Brewster (2014) e Mourão (2009), destacam aspectos relevantes na escolha de HIs para o ensino de LIC. Embora não abordem especificamente os critérios para obras que abordem relações étnico-raciais, suas considerações sobre a autenticidade das histórias e o papel das ilustrações são pertinentes. Elas defendem que as histórias autênticas, juntamente com as imagens coloridas, são fundamentais para transmitir o significado da obra, pois as crianças não precisam entender cada palavra, mas podem compreender a essência por meio das imagens e da entonação.

Dias e Souza (2021) discutem a desocultação das vozes negras na literatura infantojuvenil, enfatizando que a linguagem como discurso pode tanto sonegar quanto empoderar. Eles argumentam que a literatura muitas vezes contribui para a subalternização do negro, ao invés de legitimar a diversidade, resumindo sua

representação a um nível caricatural. Os autores defendem a produção de narrativas literárias que valorizem e ressignifiquem as raízes africanas, para evitar a legitimação da discriminação e do preconceito nos espaços educacionais.

A história infantil – HI “we all went on safari: a counting journey through tanzania” e suas potencialidades para o ensino de LIC em observação à implementação da lei 10.639/03

Após uma análise detalhada das histórias infantis (HIs) em conformidade com a lei 10.639/03, selecionamos o livro *“We All Went on Safari: A Counting Journey Through Tanzania”*, de Laurie Krebs e Julia Cairns, como um recurso adequado para o ensino de inglês. A narrativa envolve um grupo de amigos Maasai em uma jornada pela Tanzânia, apresentando vocabulário numérico e animal, além de elementos linguísticos como rimas e aliterações. A obra destaca-se por sua valorização da cultura africana, apresentando personagens africanos em trajes tradicionais e incorporando o idioma suaíli em partes do texto. Conforme argumentado por Dias e Souza (2021), histórias que retratam cenários africanos contribuem para evitar discursos discriminatórios em contextos educacionais.

Além disso, o livro oferece recursos para os docentes explorarem diversos temas interdisciplinares, como matemática, geografia e ciências. A conclusão acolhedora da história transmite valores universais de união e amizade, sendo uma influência positiva na sala de aula. Dessa forma, *“We All Went on Safari”* emerge como um valioso instrumento para o ensino de LIC, proporcionando uma oportunidade lúdica de acesso a conhecimentos linguísticos em LI e ao vocabulário dos números na linguagem suaíli, mantendo aspectos literários enquanto explora a riqueza da vida selvagem da Tanzânia e cultura do povo Maasai. Além disso, sua conexão com a lei 10.639/03 fortalece o aspecto cultural e histórico do ensino de inglês, valorizando a diversidade cultural e ressignificando as raízes africanas.

Percurso metodológico

Esta pesquisa buscou investigar o ensino de LIC para a educação das relações étnico-raciais. Diante da inquietação que se faz presente em diversos momentos em que os professores são questionados sobre suas práticas pedagógicas voltadas a essa temática, este estudo surgiu não apenas como uma necessidade pessoal, mas como uma tentativa de efetivamente colaborar para que a ação dos docentes nesse sentido seja mais assertiva. Para tanto, esta obra se propôs a buscar respostas fidedignas para questionamentos como: na BNCC e em outros documentos oficiais há, em alguma medida, proposição do trabalho com língua inglesa para crianças? Quais as possibilidades de contribuição do trabalho com a língua inglesa para a educação das relações étnico-raciais na infância?

A proposta de metodologia de investigação, de natureza qualitativa, foi orientada pela teoria da Análise de Conteúdo, da pesquisadora Maria Laura P. B. Franco (2007). O procedimento de definição de banco de dados, seleção de trabalhos, formulação de objetivos e hipóteses bem como a fundamentação de interpretação não foram conduzidos em uma sequência cronológica, mas de forma sucessiva. Estes procedimentos foram desenvolvidos durante a fase de pré-análise, conforme descrito por Franco (2007):

Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise (Franco, 2007, p.51, 52).

A pesquisa que aqui se apresenta contou com as seguintes etapas:

- análise de documentos oficiais com o objetivo de identificar a proposição da abordagem da lei 10.639/03 no trabalho com crianças da educação infantil e quais as características dessa proposta, cujos resultados são apresentados no referencial teórico desta produção;

- apreciação das potencialidades da literatura infantil como ferramenta para a implementação contextualizada da lei 10.639/03 (Brasil, 2003), com o objetivo de embasar a proposição de uma HI em língua inglesa para a educação das relações étnico-raciais com crianças e em diálogo com os objetivos do ensino de LIC na contemporaneidade. A pesquisa exploratória sobre a literatura infantil revelou diversos elementos que sustentam sua defesa como ferramenta potente para uma educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, foi possível identificar uma série de benefícios que estão detalhados em capítulo específico;

- a busca por obras de literatura infantil que abordassem as relações étnico-raciais e, ao mesmo tempo, explorassem aspectos linguísticos e mantivessem a literalidade do texto foi realizada. Nessa etapa da pesquisa, a internet teve papel fundamental, pois proporcionou acesso a conteúdos específicos sobre o tema. Recorreu-se a plataformas como o YouTube, em particular ao canal "*Sankofa Read Aloud*", e à rede social Instagram, através das páginas: @sankofa_read_aloud (*Sankofa Read Aloud*), @imaginemestories (*Black Children Books*) e @antiracismbooksforchildren (*Antiracism Books for Children*). Essa etapa da pesquisa foi extremamente enriquecedora, pois permitiu a descoberta de ampla variedade de obras com personagens negros como protagonistas, abordando grande diversidade de temas e situados em contextos contemporâneos;

- levantamento de produções acadêmicas brasileiras que tratam sobre o trabalho com a língua inglesa para a educação das relações étnico-raciais com crianças da educação infantil; visando identificar as características dessas produções, assim como os resultados e demandas apresentados por elas, através do portal de artigos científicos Scientific Electronic Library Online (SciELO). A pesquisa de artigos através dessa ferramenta é realizada com base em escolhas como "método" – em que se define a busca por "integrada" ou "Google acadêmico" – uma ou mais "palavras-chave" e "onde". Levando em conta que o portal SciELO não é um espaço de publicações unicamente relacionadas ao ensino de LI,

procurou-se associar diferentes palavras-chave que de alguma forma se relacionassem com o tema deste trabalho. Cabe ressaltar que essa pesquisa se baseou na publicação da lei 10.639/03 (Brasil, 2003), e, em razão disso, as buscas foram voltadas àqueles trabalhos publicados em língua portuguesa e restritas ao Brasil. Além disso, os filtros das áreas temáticas de “Ciências Humanas” e “Linguística, Letras e Artes” foram acionados.

A seguir, apresentamos o Quadro 1 com os dados obtidos por meio da pesquisa:

Quadro 1: Produções Acadêmicas Brasileiras

Palavras-chave	Resultados
Ensino de inglês com crianças + --	6
Ensino de inglês + educação infantil	1
Relações étnico-raciais + ensino de inglês com crianças	--
Relações ético-raciais + ensino de inglês	--
Relações étnico-raciais + educação infantil	8
Ensino de inglês + lei 10.639/03	1
Ensino de inglês + racismo	2
Ensino de inglês + literatura infantil	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Entre as publicações consideradas nessa pesquisa, cujos resultados estão aqui descritos, importa destacar as contribuições e consonâncias encontradas no artigo “Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira” (Dias; Souza, 2021) para esta monografia. Esta concordância se instaurou especialmente na defesa da literatura infantojuvenil - cujos temas se voltam à África e suas diásporas - como ferramenta pedagógica que pode e deve ser utilizada no estímulo de diversos processos de aprendizado de LI, a depender dos objetivos traçados pelo professor, direcionando

práticas pedagógicas em contextos que valorizem a construção de identidade e do respeito à diferença.

Com base na pesquisa realizada sobre produções acadêmicas que abordam a questão da educação para as relações étnico-raciais nas aulas de inglês com crianças, pôde-se concluir que há escassez de trabalhos que tratam especificamente da implementação prática da lei 10.639/03 (Brasil, 2003) nessas aulas. No entanto, os artigos encontrados abordaram temas relevantes para a temática em questão, como a formação de professores e o papel da LI na construção da identidade infantil.

Apesar da ausência de trabalhos específicos sobre a implementação prática da lei 10.639/03 (Brasil, 2003) nas aulas de LIC, a pesquisa revelou a importância de se discutir e refletir sobre a temática nas produções acadêmicas. Os artigos encontrados indicaram que o ensino de LIC não pode ser pensado apenas como uma ferramenta para a aquisição de uma língua estrangeira, mas como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades sociais e culturais, incluindo a valorização da diversidade étnico-racial. Além disso, os trabalhos destacaram a necessidade de uma formação adequada dos professores de inglês, que considere as particularidades da criança e as demandas da sociedade atual, para que possam atuar de forma crítica e consciente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, é fundamental que se incentive a produção científica nessa área, para que se possa avançar na discussão e implementação de políticas públicas que promovam a valorização da diversidade étnico-racial nas salas de aula de inglês para crianças.

Considerações finais

As conclusões da pesquisa apresentada enfatizam a busca por possibilidades de implementação da lei 10.639/03 (Brasil, 2003) nas aulas de LIC, com o intuito de promover a diversidade cultural e contribuir para o combate ao racismo no Brasil. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, compreendendo a análise da

BNCC - educação infantil e anos iniciais, bem como o levantamento das produções acadêmicas brasileiras sobre o ensino de inglês para a educação das relações étnico-raciais com crianças. Além disso, foi destacada a importância da literatura infantil como estratégia relevante para o trabalho com a lei 10.639/03, exemplificada pela análise da obra *“We All Went on Safari: A Counting Journey Through Tanzania”* em língua inglesa.

Os resultados revelaram uma convergência entre os objetivos de aprendizagem para a educação infantil, as propostas contemporâneas para o ensino de LIC e a implementação da lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Esses elementos visam formar crianças capazes de se comunicar em contextos plurilíngues e pluriculturais, reconhecendo e respeitando a diversidade étnico-racial na sociedade atual. Destacou-se também a necessidade de uma educação linguística consciente e crítica, em que as dimensões pedagógicas e políticas estão interligadas, resultando em uma formação mais sensível à diversidade cultural e étnico-racial.

Embora tenha sido observada a falta de orientações específicas para o ensino de inglês na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisa ressaltou a relevância do “Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental”, elaborado em parceria entre o British Council e o Grupo de Pesquisa FELICE. Esse documento apresenta expectativas de aprendizagem da língua inglesa de acordo com o desenvolvimento infantil em cada faixa etária, como a compreensão e recontagem de histórias curtas e músicas com o auxílio de imagens, sons e movimentos físicos, para crianças de três a cinco anos.

O estudo ressalta a relevância da literatura infantil como uma estratégia valiosa para trabalhar com a lei 10.639/03 (Brasil, 2003) na educação infantil, conforme evidenciado em diversas produções científicas mencionadas no referencial metodológico. A pesquisa percorreu diferentes caminhos, desde a análise da BNCC até o levantamento das produções acadêmicas brasileiras sobre o ensino de inglês para a educação das relações étnico-raciais com crianças.

No entanto, identificamos uma lacuna significativa nessa área, na qual aspiramos que este estudo possa contribuir de forma significativa.

Destacamos a importância de considerar não apenas os aspectos linguísticos, mas também os aspectos culturais e sociais do ensino de inglês para crianças na educação infantil. A literatura infantil em inglês possibilita abordar temas transversais, como identidade, diversidade cultural e combate ao racismo, permitindo que as crianças reflitam sobre sua própria identidade e a diversidade cultural da sociedade.

No entanto, é crucial que os docentes estejam conscientes da importância e da evolução da literatura infantil ao longo da história, garantindo que as escolhas textuais promovam a diversidade cultural e étnico-racial, evitando a homogeneidade cultural e racial. Além disso, os professores devem estar preparados para conduzir discussões críticas e reflexivas sobre os temas abordados na literatura infantil, valorizando e respeitando as diferenças.

Finalmente, acreditamos que este estudo representa uma contribuição significativa para o ensino de inglês para as relações étnico-raciais, destacando a importância do trabalho com histórias infantis em inglês como uma estratégia eficaz. Propomos como sugestão para pesquisas futuras o desenvolvimento de uma ferramenta que ofereça critérios para a seleção de histórias infantis antirracistas, visando promover a conscientização étnico-racial e a valorização da diversidade nas salas de aula, e assim contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e para o combate ao 'mito da democracia racial'.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 14 ago 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 14 ago. 2022

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRITISH COUNCIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Inglesa**. British Council Brasil, 2022.

CAMERON, L. Children learning a foreign language. *In*: CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 1-19.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

DIAS, T. L. S.; SOUZA, R. S. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 261, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4260>. Acesso em: 4 ago. 2024.

ELLIS, G. BREWSTER, J. **Tell it again!** The Storytelling Handbook for primary English language teachers. British Council, 2014

- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2 ed. Liber Livro Editora, 2007.
- GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan. /mar. 2013.
- MAGIOLO, G.; TONELLI, J.R.A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, dez. 2020.
- MOURÃO, S. Using stories in the primary classroom. In: O'CONNELL, F. *et.al.* **BritLit: using Literature in EFL Classrooms**. London: APAC, 2009. v. 8, p. 17-31.
- MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.
- MUÑOZ, C. Contrasting effects of starting age and *input* on the oral performance of foreign language learners. In: **Applied Linguistics**, Oxford: Oxford University Press, 2014.
- OLIVEIRA, A.G.P. **A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- PARAN, A. The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. **Language Teaching**, [S.l.], v. 41, n. 4, p. 465-496, 2008.
- PINTO, C. F.; SOARES, H. Using children's literature in ELT A story-based approach. **Sensos**, [S.l.], v. II, n.2, 2012.
- ROSA, M. M. F.; KAWACHI-FURLAN, C.J. Ensino de inglês para crianças. In: RIBEIRO, F. (Org.). **Práticas de ensino de inglês**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 207 – 220.
- TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000108580>. Acesso em: 05 de jul. de 2024.

WRIGHT, A. **Storytelling with children**. Oxford: Oxford University Press, 1997

ZAKARNEH, B. MAHNOUD, M. Examining the Effect of Teaching English Language through Literature. **International Journal of English Language and Literature Studies**, [S.l.], v. 10, n. 3, 2021.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982. p. 3-18.

POSFÁCIO

Pedro Paulo da Silva Ayrosa

POSFÁCIO

A organização e elaboração de um livro é sempre uma tarefa desafiadora, mas o contexto em que isso ocorre também contribui de forma dinâmica para a construção e superação de vários desafios impostos a toda uma equipe. Neste livro, temos o resultado e o registro de um processo que demandou um esforço colaborativo de vários atores: estudantes, professores, coordenadores, orientadores, servidores, revisores etc., em um cenário no qual o Curso de Especialização em Ensino de Língua Inglesa para Crianças, na modalidade EAD, se mostra cada vez mais relevante como um verdadeiro ecossistema de aprendizagem para todos os envolvidos.

Esse curso nasceu em um ambiente propício criado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a partir da parceria entre a universidade e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB, criada em 2006, é um programa governamental que busca interiorizar e ampliar a oferta de cursos na modalidade a distância, gratuitos, públicos, de qualidade e socialmente referenciados. Tudo isso reforça e potencializa o papel tradicional realizado pelas universidades públicas na formação de cada brasileiro por elas atendido.

Em um contexto mais próximo, o papel do Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED) e do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), junto com o Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), todos parte da UEL, contribuíram para a oferta do curso responsável pela formação significativa de especialistas capazes de explorar, aprimorar, propor, criticar e avaliar práticas didático-pedagógicas que envolvem o ensino de inglês para crianças. Em termos de números, o curso de Especialização em Ensino de Inglês para Crianças, sob a coordenação da Profa. Dra. Juliana Tonelli, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas,

teve duas ofertas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, sendo a primeira em 2017 e a segunda em 2021, com mais de 400 matrículas distribuídas pelos polos de apoio presencial que participaram dessas ofertas: Apucarana, Assaí, Cidade Gaúcha, Ivaiporã, Laranjeiras do Sul, Londrina, Pato Branco, Ponta Grossa, Siqueira Campos, Bela Vista do Paraíso, Curitiba, Dois Vizinhos e Jacarezinho.

Enfim, após essa pequena contextualização, gostaria de expressar o meu reconhecimento a todos que participaram desse projeto, especialmente aos autores e pesquisadores, que apresentaram contribuições significativas a essa área cada vez mais relevante na formação dos estudantes da educação básica. Desejo que este livro seja uma fonte de inspiração e conhecimento, incentivando novas práticas e pesquisas no campo do ensino da língua inglesa para crianças.

Prof. Dr. Pedro Paulo da Silva Ayrosa
Diretor do Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED)
Coordenador do Núcleo a Distância

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Alex Alves Egido

Doutor em Estudos da Linguagem (PPGEL) com período sanduíche na Michigan State University (MSU) e Professor Adjunto na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor permanente no Programa de Pós-graduação em Letras (PGLetras-UFMA) e professor colaborador no Mestrado

Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM-UEL). É líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Linguística Aplicada (GEPELA/CNPq).

E-mail: alex.egido@ufma.br



Ariane de Sousa Costa Bagatini

Especialista em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Português-Inglês pela UNESP-Assis. Participou do Programa Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI) na

Michigan State University em 2024. Desde 2019, atua como professora de inglês para crianças do Ensino Fundamental I na rede municipal de Marília/SP e ministrando aulas particulares de língua inglesa.

E-mail: arianesousac@gmail.com



Aline de Abreu Curunzi

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Sua área de pesquisa está na formação de professores, livro didático e tecnologia educacional. Professora de Inglês há mais de vinte anos pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná e atua também com

educação à distância.

E-mail: aline.acurunzic@uel.br



Ana Carolina Guerreiro Piacentini

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas

(MEPLEM) também pela UEL. Em 2023 foi selecionada para o doutorado sanduíche na Virginia Commonwealth University nos Estados Unidos. Atualmente trabalha com aulas particulares de inglês.

E-mail: ana.carolina.guerreiro@uel.br



Átila Rogério Muniz

Graduado em Letras (Licenciatura em Línguas Portuguesa e Inglesa e Bacharelado em Tradução) pela Ufop (Universidade Federal de Ouro Preto). Foi professor de Língua Inglesa em cursos livres e professor de línguas Inglesa e Portuguesa na rede municipal de

Mariana-MG. Após mais de dez anos como professor de línguas, hoje trabalha como recreador na companhia de cruzeiros NCL (Norwegian Cruise Lines).

E-mail: imeioduatila@yahoo.com.br



Camilla Damian Mizerkowski Crestani

Doutora e Mestre em Letras - Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná, onde também se graduou em Letras com habilitação em Inglês e Português. Docente de Língua Inglesa e Portuguesa no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Curitiba. Atualmente, exerce a

função de vice-coordenadora do projeto "Polonês no IF" e atua como colaboradora no Bureau de Internacionalização do IFPR. Sua experiência docente abrange tanto o Ensino Médio quanto o Ensino Superior, com foco em língua inglesa e em literatura.

E-mail: camilla.crestani@ifpr.edu.br



Cyntia Bailer

Doutora em Estudos da Linguagem (UFSC) com período sanduíche na Carnegie Mellon University (EUA). Mestre em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela UFSC. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Coordena o

Idiomas sem Fronteiras na FURB. Líder do Grupo de Pesquisa Plurilinguismo na Educação (CNPq).

E-mail: cbailer@furb.br



Eliane Provate Queiroz

Doutora em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (UNOPAR), Mestre em Estudos da Linguagem (UEL); Especialista em TESOL - Teaching English to Speakers of other Languages e Graduada em Letras Português-Inglês e suas respectivas Literaturas. Professora

de Língua Inglesa QPM da Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR; Professora Conteudista para o Ensino Superior (EaD). Como pesquisadora, meus temas de interesse são Inglês como Língua Franca na perspectiva da BNCC e Inteligência Artificial Generativa no Ensino da Língua Inglesa.

E-mail: eliprovate@escola.pr.gov.br



Estogildo Gledson Batista

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Professor Adjunto na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Seus principal interesse de pesquisa é a avaliação orientada para a aprendizagem de línguas e formação de professores de línguas.

E-mail: batista.gledson@gmail.com



Helena dos Santos Kieling

Doutora em Estudos da Linguagem (UFPel) e especialista em Educação Bilíngue e Cognição. Tem experiência de mais de 14 anos como Coordenadora Pedagógica. Atualmente lidera a implementação do projeto Bilíngue na Escola Mario Quintana/Pelotas RS. Pesquisa sobre formação de professores, educação linguística na infância, metodologias ativas e educação bilíngue. Participante do Grupo de pesquisa FELICE/ CNPq. Membro fundadora da Associação Brasileira de Educação Plurilíngue (ABRASEP).

E-mail: kieling.helena@gmail.com



Isadora Teixeira Moraes

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É colaboradora do Assessment Special Interest Group do BRAZ- TESOL, e membro da Latin American Association for Language Testing and Assessment (LAALTA) e da

International Language Testing Association (ILTA). Suas principais áreas de interesse são letramento(s) em avaliação em contexto(s) de línguas e formação de professores/as.

E-mail: isadoramoraes@ufmg.br



Jaqueline Ferreira de Brito Toneli

Mestra em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Formada em Letras Português- Inglês pela UNESP e em Pedagogia pela UNOPAR. Atua como docente no ensino de inglês com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais e

Finais do Ensino Fundamental nas redes estadual e municipal. Membro do grupo de pesquisa e estudo FELICE/ CNPq.

E-mail: jaquelinetoneli84@gmail.com



Josimayre Novelli

Graduada em Letras Português Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2002). Doutora em Estudos da Linguagem e Formação de Professores na Universidade Estadual de Londrina (2015). Professora de Língua Inglesa do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Programa de Pós-graduação em Letras – UEM.

Atuou como coordenadora da Universidade Aberta do Brasil. Foi Diretora do Núcleo de Educação a Distância e Presidente do Fórum das Licenciaturas da UEM (Gestão 2018-2022). Atualmente, é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa PIBID-Inglês. Desenvolve pesquisas em ensino e aprendizagem de inglês na área da leitura crítica, letramento crítico, Cognição, formação de professores e tecnologias digitais. Coordena o projeto de pesquisa “Multiletramentos no ensino-aprendizagem-avaliação de línguas e na educação de professores”. E-mail: jnovelli@uem.br



Juliana Grasieli Gozzi Bontorin

Especialista em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e licenciada em Letras – Português e Inglês pelas Faculdades Santa Cruz de Curitiba. Há 12 anos, leciona inglês no Ensino Fundamental II da Prefeitura Municipal de Curitiba - PR e, desde 2024, atua como

professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Em 2022, participou do projeto PAE da Rede

Municipal de Ensino com a pesquisa interdisciplinar "Descobrimo o passado que está no presente", explorando a capital como ambiente educativo para as relações étnico-raciais, tema central de seu interesse acadêmico.

E-mail: julibontorin@gmail.com



Juliana Reichert Assunção Tonelli

Doutora em Estudos da Linguagem e Professora Associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). É líder do grupo de pesquisa e estudo FELICE/ CNPq. Participante do Grupo de Trabalho (GT) da ANPOLL: Formação de

educadores na linguística aplicada e do Grupo de Pesquisa GRAFE PRISME na Universidade de Genebra (UNIGE). Em 2024, atuou como professora visitante no Childhood Education Department na PennState University. Coordenadora da Especialização em Ensino de Inglês para Crianças na modalidade EAD da UEL. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

E-mail: jtonelli@uel.br



Leiliane Cardoso

Mestra em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina. Possui graduação em Direito, graduação em Letras, especialização em Ensino de Inglês para Criança, especialização em Leitura, Produção Textual e Literatura e especialização em Gestão Escolar. Durante os meses de julho e agosto

de 2019 participou do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá, promovido pela CAPES. Atuou por cinco anos como coordenadora pedagógica na Autarquia Municipal de Educação de Apucarana.

E-mail: leiliane.cardoso@uel.br



Mariana Furio da Costa

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Sua pesquisa doutoral envolve currículo de formação de professoras de inglês com crianças, metodologias feministas e decolonialidade. Mestre pelo mesmo programa e graduada em Letras Inglês na UEL.

Contemporaneamente, através de sua empresa de assessoria acadêmica, desenvolve trabalhos de consultoria, tradução e revisão textual.

E-mail: furioassessoria@gmail.com



Mirela Aparecida Franco

Especialista em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Formada em Letras Português-Inglês pela FIRA (Faculdades Integradas Regionais de Avaré) e em Pedagogia pela Faculdade Unica. Exerceu o cargo de coordenadora técnica pedagógica de inglês. Atua

como docente no ensino de inglês com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais da rede municipal e particular de Avaré/SP.

E-mail: mirelaapfranco@gmail.com



Pedro Paulo Ayrosa

Professor Associado da Universidade Estadual de Londrina (Departamento de Computação). Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É coordenador geral do Núcleo de Educação a Distância da UEL (NEAD-UEL), coordenador local da Universidade Aberta do Brasil

(UAB) e diretor do Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED). Membro do Grupo Gestor da Universidade Virtual do Paraná (UVPR). Atua nas áreas de Educação a Distância e Ciência da Computação na linha de inteligência artificial. Pesquisador do NAPI Educação do Futuro. Membro do Grupo de Estudo de Prática de Ensino (GEPE/UEL).

E-mail: ayrosa@uel.br



Rayane Isadora Lenharo

Docente do curso de Letras - Português e Inglês. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Aquidauana. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura e do Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidade na Formação de

Professores de Línguas Estrangeiras (GEMPLE), ambos vinculados à UFPR. Dentre seus interesses de pesquisa destacam-se as temáticas dos multiletramentos, do ensino com base em gêneros de texto e da formação de professores de inglês.

E-mail: r.isadora@ufms.br



Samanta Antunes Kasper

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Presidente Prudente. Mestre em Educação pelo mesmo Programa. Especialista em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é Professora de

Língua Inglesa na Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul. Realizou intercâmbio na *University of Victoria*, Canadá (2013), financiado pela AREX; na *Uppsala University*, Suécia (2015), pelo Programa Erasmus Mundus e na *Universidad Nacional del Litoral*, Argentina (2018), fomentado pelo Programa ESCALA de Estudantes de Posgrado-AUGM.

E-mail: samanta.kasper@unesp.br



A obra é resultado de uma iniciativa de especialização que avança na formação crítica de educadores de língua inglesa *para e com* crianças. Os capítulos revelam práticas de educação linguística que diminuem a distância entre teoria e prática, entre o que a literatura especializada diz e o que é possível fazer na prática, em contextos reais de ensino. Professores podem se beneficiar da leitura como fonte de ideias, recurso para estudo e reflexões profundas, já que conhecimento precisa e deve ser sempre compartilhado com pares para que conhecimentos e práticas pedagógicas sejam questionados, ressignificados, aprimorados e consolidados.

Profa. Dra. Cyntia Bailer
Universidade Regional de Blumenau (FURB)

