

Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Mariana Guedes Seccato

# Unidades de formação para a **prática** **do ensino de** **inglês com** **crianças**

COLEÇÃO 1 VOLUME 1

 Pedro & João  
editores



Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Mariana Guedes Seccato  
(Organizadoras)

UNIDADES DE FORMAÇÃO PARA A **PRÁTICA**  
**DO ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS**

## Copyright © Autoras

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

---

**Juliana Reichert Assunção Tonelli; Mariana Guedes Seccato**

**Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças. Vol. I.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 96p. 21 x 29,7 cm.

**ISBN: 978-65-265-0005-7 [Digital]**

1. Formação. 2. Prática de inglês. 3. Ensino de línguas. 4. Inglês. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Felipe Roberto | Colorbrand

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

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

### **Conselho Científico 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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	7
<b>Unidade 1</b> - O PAPEL DO PROFESSOR AVALIADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM CRIANÇAS	21
<b>Unidade 2</b> - ENSINO DE LÍNGUAS PARA ALÉM DO UTILITARISMO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA	35
<b>Unidade 3</b> - <i>TEACHER</i> , PODEMOS FAZER DUPLA? ATIVIDADES INTERATIVAS E COLABORATIVAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS	49
<b>Unidade 4</b> - INCIDENTES CRÍTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS	63
<b>Unidade 5</b> - VISÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE	79
<b>COLABORADORES</b>	93



# APRESENTAÇÃO

A presente coleção objetiva, por meio de **Unidades de Formação**, compartilhar subsídios teórico-práticos que possam ser utilizados em cursos de formação docente para atuar no ensino de inglês na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano), dada a crescente oferta desta língua nestas etapas escolares, o que tem demandado formação docente para atuar também neste contexto.

Por meio de cada **unidade**, docentes terão a oportunidade de refletir sobre questões inerentes à educação linguística em língua inglesa *com* e *para* crianças e de aprofundar suas compreensões sobre praxiologias que possam colaborar com a sua formação profissional para atuar no ensino de inglês nos anos iniciais.

Cada **unidade**, bem como os volumes da coleção, pode ser explorada de forma independente, conforme os interesses e as necessidades de quem fará uso do material disponibilizado.

As temáticas abordadas partiram de necessidades e situações reais de sala de aula e visam promover reflexões sobre diferentes aspectos inerentes ao ensino de inglês para crianças.

Em cada **unidade de formação** você encontrará um referencial teórico cuidadosamente selecionado sobre o tema central para subsidiar reflexões e atividades práticas com o objetivo de serem realizadas nos contextos onde estão sendo utilizadas.

Além disso, você terá acesso a sugestões de leituras adicionais e vídeos que podem complementar o que foi discutido em cada **unidade de formação**.

Esperamos que os volumes que integram a coleção tragam oportunidades de desenvolvimento de professores e professoras que atuam ou desejam atuar no ensino de inglês *com* crianças diante dos desafios desta profissão na contemporaneidade.

# COMO O MATERIAL ESTÁ ORGANIZADO?

Em cada **unidade**, você encontra:

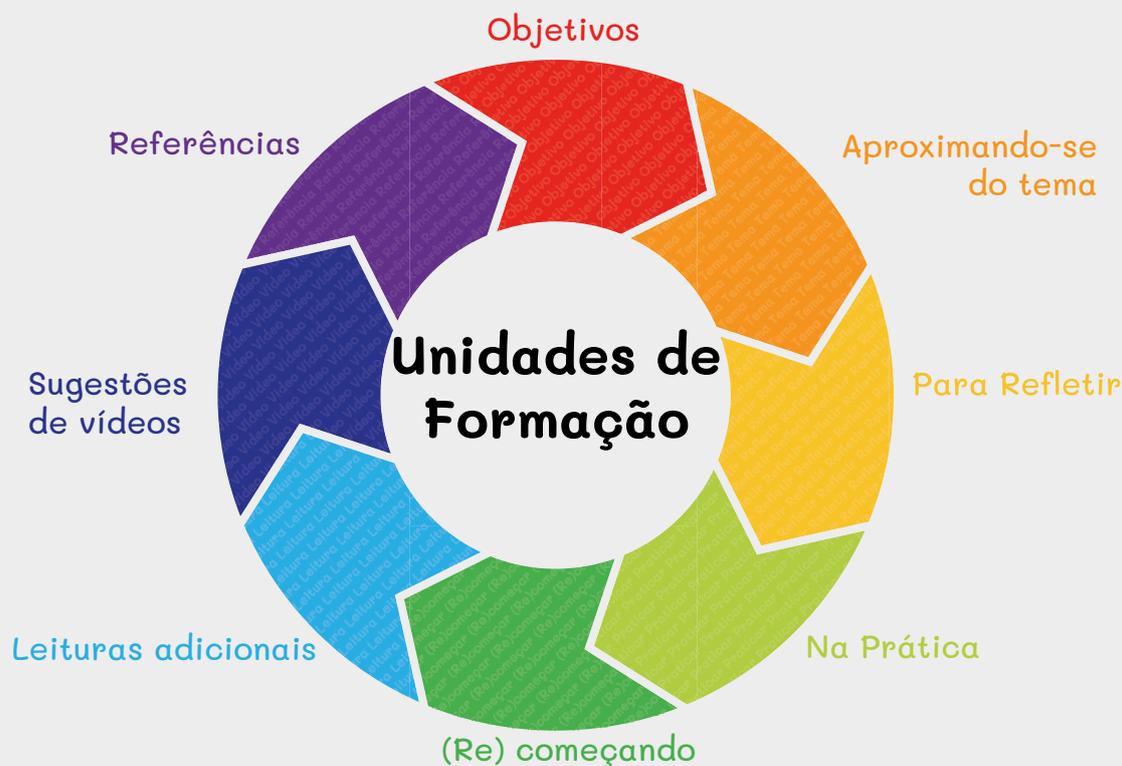
- **Objetivos:** no início da **unidade de formação** são explicitados os objetivos traçados para cada uma delas. Desta maneira, espera-se que, além do tema, por meio desta seção seja possível visualizar o que nela será explorado.
- **Aproximando-se do tema:** esta seção visa, como o próprio nome diz, introduzir o tema e situar o conteúdo que será estudado.
- **Para refletir:** nesta seção, são apresentadas algumas reflexões para que se possa pensar sobre o que foi colocado até então. Embora haja a indicação de como conduzi-las, se em pares, grupos ou individualmente, adequações são perfeitamente possíveis e desejáveis, a depender do contexto.
- **Na prática:** com o propósito de promover momentos que possam colocar de forma concreta os conceitos vistos ao longo da **unidade**, são disponibilizadas atividades que visam possibilitar práticas que podem também ser adaptadas às realidades de onde estão sendo utilizadas.

Nestas duas seções – ‘para refletir’ e ‘na prática’ – há **links [www](#)** que redirecionam a sites e plataformas para que as atividades ali propostas possam ser realizadas. No entanto, na impossibilidade de acessá-los, adaptações são perfeitamente possíveis.

- **(Re)começando:** aqui, os objetivos da unidade são retomados e alguns pontos centrais abordados e ao longo dela são recuperados para que se tenha uma síntese do que foi discutido.
- **Leituras adicionais:** nesta parte, estão apresentadas referências de artigos que, caso seja de interesse, convidam para outras leituras que possam complementar o que foi discutido ao longo da unidade.

• **Sugestões de vídeos:** nesta seção são indicados vídeos como mais um recurso para aprofundar a temática explorada.

• **Referências:** aqui o docente encontra listadas as referências bibliográficas utilizadas na unidade para que se tenha acesso aos textos utilizados na íntegra.



Fonte: as autoras.

 As **unidades de formação** foram elaboradas para serem utilizadas em tempo médio de 120 minutos, mas isto poderá variar conforme a disponibilidade de carga-horária, o número de pessoas no grupo que a utilizará bem como o nível de participação e engajamento do grupo. As **unidades** podem, ainda, ser utilizadas como material de autoestudo e, por isso, cada docente pode decidir quanto tempo se dedicará a ela!

# QUAIS PREMISSAS SUSTENTAM AS UNIDADES DE FORMAÇÃO?

A inserção da língua inglesa nos anos iniciais tem sido cada vez mais presente tanto em contextos públicos quanto em particulares. Assim, é preciso considerar a importância de que cursos de formação, em especial os de ensino superior, promovam espaços na educação docente para atuar também neste contexto, pois conforme Santos e Tonelli (2021, p. 235),

“

(...) a academia, como um dos órgãos responsáveis pela formação docente, não pode se furtar de se somar a centenas ou milhares de profissionais que clamam por um diálogo mais profícuo e recíproco, compreendido entre os professores-formadores-pesquisadores e os docentes que atuam diretamente no ‘chão da escola’ (NÓVOA, 2009). É nesse espaço que, efetivamente, são evidenciadas as lacunas formativas as quais, muitas vezes, emperram o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, no caso aqui proposto, a formação de docentes que atuam no âmbito do ensino de línguas [...] para crianças.

”

Frente tais cenários emergentes (TONELLI, 2016), as **unidades** contidas nos volumes que compõem a presente coleção foram construídas por um grupo de pessoas<sup>1</sup> que, de alguma forma, estão engajadas com e interessadas pela formação de professores a partir de discussões realizadas em diferentes ocasiões, incluindo aulas em cursos de pós-graduação, cursos de extensão e em outros momentos de interações que permitiram a elaboração deste material.

Por isso, em essência, são temas vivenciados e problematizados por docentes a partir de realidades vividas em sala de aula. Durante o processo de concepção, as **unidades** aqui disponibilizadas estão apoiadas em cinco premissas, quais sejam: **premissas da criança como sujeito agente; premissas de infâncias; premissas de língua(gem); premissas das praxiologias; premissas de educação docente.**

<sup>1</sup> Referimo-nos aqui ao curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem (*stricto sensu*) e à Especialização em Ensino de Inglês para Crianças (*lato sensu*), ambos da Universidade Estadual de Londrina. Além disso, colaboraram para a elaboração das unidades docentes de várias Instituições de Ensino Superior que vem atuando no contexto de ensino e de formação docente para o ensino de inglês com crianças pequenas.

# 1. Premissas da criança como sujeito agente

Considera-se aqui a importância de colocar a criança no centro da aprendizagem. Conforme nos coloca Menezes de Souza (2019, p. 256),

“

(...) o que precisamos para tudo, desde o fundamental até a pré-escola – e agora estou falando de cima para baixo –, é criar esse senso crítico da sensibilidade linguística. Aprender a apreciar, a lidar com as diferenças.

”

A esse respeito, Kawachi-Furlan e Tonelli (2021, p. 613) argumentam ainda que

“

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

”

Canagarajah (1999), por sua vez, nos coloca que, para além de decidir se ensinar ou não a língua inglesa, é preciso ponderar a importância de como ensiná-la. Neste sentido, uma educação linguística (CAVALCANTI, 2013) deve se preocupar em “contribuir para o engajamento social dos falantes e das culturas em uma prática social de linguagem” (MERLO; FONSECA, 2018, p. 143).

Reconhecemos a criança enquanto coconstrutora de conhecimentos e de sua própria identidade e, neste sentido, a educação linguística assume importante papel no processo de constituição dos modos possíveis de se expressar para além da língua enquanto código, mas também nas várias linguagens próprias às infâncias.

Foi nesta perspectiva, de uma educação linguística em línguas adicionais na infância *com* crianças e *para* elas que os conteúdos das **unidades** foram idealizados.

## 2. Premissas de infâncias

As reflexões propostas nas **unidades de formação** consideram as crianças como cidadãs e sujeitos de direitos e, portanto, protagonistas de seus processos de construção de saberes. Este material está alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 12) ao afirmarem que a criança é

“

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

”

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), é considerado criança a pessoa com até 12 anos incompletos de idade. Todavia, é preciso ter em mente que não é possível congregiar todas as infâncias (FRIEDMANN, 2013) de forma tão ampla e generalista. Cada etapa do ‘ser-criança’ carrega consigo suas particularidades, necessidades e possibilidades. A infância é heterogênea e complexa e, sendo assim, sua compreensão requer conhecimentos interdisciplinares que nos permitam enxergar as inúmeras formas de expressão que as crianças carregam consigo.

Paulo Freire (2000, p. 40) afirma que as crianças são “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem”, são, portanto, sujeitos históricos e produtores de cultura.

Por isto, os temas das **unidades de formação** foram abordados com o objetivo de fomentar nos e nas docentes percepções que o ensino de inglês *com* crianças não apaga suas identidades e tampouco reduz suas percepções sobre o mundo que as cerca. Pelo contrário, a educação linguística *com* crianças pequenas deve oportunizar, por meio da língua e da linguagem, momentos nos quais elas possam se expressar livremente ao lançar mão de seus repertórios culturais (BUSCH, 2012; 2015) agindo e vivendo em suas esferas socioculturais.

Sobre infâncias e o ‘ser-criança’, buscamos respaldo em Quinteiro (2011, p. 11) que nos alerta sobre o fato de que

“

Finalmente, a ideia da infância na escola vincula-se à ideia de uma sociedade justa e democrática orientada por uma educação contra a barbárie, e isto exige uma ética e uma política que valorizem o professor através de salários justos e dignos, e principalmente que ofereçam as condições para uma formação crítica e para se trabalhar com a criança como sujeito das relações sociais concretas, sem preconceitos, sem juízos prévios, nem manifestações verbais que possam subtrair a sua dignidade pessoal. Reorganizar o tempo e o espaço escolares no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente transformar a escola num lugar agradável, onde a criança goste de ir e permanecer não só por “obrigação”, mas também porque se encontra mobilizada para participar do seu próprio processo formativo.

”

Para educar linguisticamente é preciso considerar a importância de trazer para a sala de aula práticas educativas decoloniais (WALSH, 2013; MIGNOLO, 2008) que possibilitem uma educação linguística *na* e *para* a infância (TONELLI, 2020) pela qual tanto almejamos.

Assim, as **unidades** aqui disponíveis visam, ainda, cooperar com uma formação docente consciente sobre a importância de práticas informadas que possam contemplar as exigências por profissionais que atuam na educação básica, “mobilizando a ampliação e qualificação de sua oferta” (RORATO; MELLO, 2020, p. 153).

### 3. Premissas de língua(gem)

Outra premissa importante para a elaboração das **unidades** é a de que é preciso sempre valorizar a língua primeira do aprendiz. Aprender uma língua envolve mais que metacognição, inclui emoções e experiências (BUSCH, 2015).

Conforme Leffa e Irala (2014, p. 22), o ensino de outra língua deve partir da primeira língua do aprendiz, pois há uma tendência “de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua”.

Tomamos língua como prática social (BAKHTIN, 2004) que promove mecanismos de interações e de construção de sentidos considerando sempre seus contextos sócio-históricos e assim, compreendemos a importância de que os alunos, em especial alunos-crianças, participem de eventos languageiros reais que considerem diferentes âmbitos e esferas da sociedade que circulem em dimensões comunicativas da língua (SCHNEUWLY, 2004) próprias às suas realidades de vida.

Por isto, as atividades voltadas à formação docente para o ensino de inglês nos anos iniciais apresentadas nos volumes que integram esta coleção mobilizam formas de, ao educar crianças por meio da(s) língua(s), valorizar os repertórios linguístico e culturais (BUSCH, 2012) que elas trazem para a sala de aula.

Ferraz (2018), embora não se dedique às línguas adicionais na infância, nos convida a refletir sobre o fato de que não se pode desassociar a educação do ensino de línguas para que, a partir disso, educadores possam, por meio da docência, contribuir para a construção da cidadania. Ao trazermos essa ideia para o campo em questão, agir por meio da língua e de seu ensino para promover educação *com* crianças - e não somente *para* elas - levando-as a lançar mão das suas próprias linguagens para ler o mundo e ir além do código, a educação linguística passa a assumir papéis antes limitados (CAVALCANTI, 2013).

Quando se fala em educação linguística *com* crianças (MALTA, 2019), o ensino do sistema da língua não está sendo negado ou desconsiderado. Pelo

contrário, o espectro de uma educação linguística, como nos mostra Cavalcanti (2013), traz em si rupturas territoriais e o termo 'educação linguística' abarca a relação interdisciplinar que implica a integração de conceitos, de teorias e do reencontro de, ao menos, dois campos inter/trans/multidisciplinares – das ciências da educação e das ciências linguísticas - que, em um movimento integrador a partir de outras perspectivas, passam a definir os problemas e métodos de investigação.

Como colocado por Passarelli (2019, p. 79)

“

Por ser a escola a instância pública de uso da linguagem, é nela que devemos propiciar situações favoráveis para o sujeito construir-se como cidadão participativo, o que se sustenta na concepção de linguagem como processo de interação entre sujeitos que se valem da língua em suas variedades diatópicas (regionais), diastráticas (sociais) e diafásicas (estilísticas).

”

As premissas de língua(gem) das **unidades** aqui compartilhadas convidam a reflexões sobre o ensino da língua inglesa na infância compreendendo que tal ensino não é enrijecido em estruturas da língua reduzindo-a a seus códigos e regras gramaticais. Conforme May (2014), a 'virada multilíngue' nos encoraja a repensar nossas práticas e os modos como podemos fazer educação linguística e, neste sentido, considerar e valorizar as praxiologias torna-se essencial.

## 4. Premissas de praxiologias

Entendemos que ensinar línguas *com* crianças (MALTA, 2019) em uma perspectiva crítica é “fazer com que essa criança se perceba como uma voz no mundo, mas que ela também perceba que há outras vozes, e outros modos de ser e agir, que ela respeite e conheça esses outros modos” (TONELLI, 2020, 28:59).

Para Sousa Santos (2002, p. 65), a globalização é uma forma de localismo, ou “localismo globalizado”, o que pode incorrer no risco de apagar práticas situadas e bem-sucedidas de ensino, incluindo o de inglês na e para a infância. Tal cenário nos leva à ideia de praxiologias que, segundo Freire (1987), significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou seja, vai da teoria para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

Conforme Brossi (2022, p. 208), é preciso valorizar as praxiologias

“

(...) originadas nas vivências, nas relações com as crianças, e com as demais professoras dos anos iniciais, a partir de confrontos entre o (não) aprendido no curso de formação inicial e as necessidades situadas que emergem das experiências no chão da escola.

”

Alinhamo-nos à Freitas e Avelar (2021) que definem praxiologias como

“

(...) a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências.

(FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93)

”

Tomamos, portanto, as praxiologias como centrais na docência, mas especialmente na atuação em anos iniciais pelo fato de que, ainda que nos faltem diretrizes sobre a organização do ensino de línguas *com* crianças (TONELLI; AVILA, 2020) e, por consequência, para a formação docente, estas são realidades em nosso país e, deste modo, não se pode desconsiderar o que já tem sido desenvolvido nos mais diferentes municípios brasileiros. Por isso, os temas explorados nas **unidades** e as atividades nelas contidas, em especial, nas seções ‘para refletir’ e ‘na prática’, partem também das praxiologias de quem colaborou para sua idealização.

Aqui, importa recuperar o ‘Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental’ (BRITISH COUNCIL, 2022), elaborado por um grupo de pesquisadoras após conhecer as praxiologias em diversos municípios brasileiros. Este documento sugere modos de organizar o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental e pode servir como fonte de consulta para o aprimoramento de oferta ou sua implementação.

## 5. Premissas de educação docente

No que se refere à educação docente, partimos do conceito de currículo como “um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações” (NÓVOA, 2001, p. 145) que possibilita diversas maneiras de propor, organizar e implementar experiências de ensino e de aprendizagem. Portanto, o currículo pode ser organizado de diferentes formas, levando-se em conta as especificidades de

cada instituição e de cada grupo de discentes.

Tal acepção é importante, pois as **unidades de formação** podem - e devem - ser adaptadas de acordo com as realidades dos cursos nos quais serão utilizadas, haja vista que ainda não há consenso sobre como incorporar disciplinas que tratem, especificamente do ensino de línguas na infância, ou como temos preferido nos referir, da educação linguística em línguas adicionais *com* crianças, nas licenciaturas.

De todo modo, ao recomendar em seu item 3.3., “a revisão e a modernização dos cursos de Letras, Pedagogia e outras licenciaturas” para a formação docente com vistas a atender as demandas contemporâneas, em especial, para a educação bilíngue em nosso país, as Novas Diretrizes para a Educação Bilíngue (BRASIL, 2020) ratificam a urgência de formação para os contextos emergentes de que nos fala Santos (2005; 2009) e (in)explorados, de acordo com Tonelli (2016).

As temáticas mobilizadas nas **unidades de formação** partem de diálogos que desestabilizam a ideia do currículo como algo posto e acabado (LOPES, 2012), pois não há a pretensão ou a intenção de preestabelecer, por meio delas, “uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade profissional docente” (LOPES; BORGES, 2015, p. 498). Pelo contrário, compreendemos ser preciso discutir e acolher o que nos fala Berticelli (1998, p. 159) sobre o fato de que “[...] a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer.”

Além disso, quando pensamos em educação linguística em língua inglesa *com* crianças, alinhamo-nos a Barbosa (2013, p. 219) para quem

“

Torna-se necessário captar os elementos sensíveis da vida cotidiana e relacioná-los aos processos sociais, históricos e políticos para que os mesmos façam sentido para as crianças e ofereçam para elas outros olhares e modos de viver.

”

Por isso, as reflexões e práticas propostas em cada uma das **unidades** sugerem bases para uma formação docente para atuar com crianças – e por que não também *para* e *por* elas? - tendo sempre a escola e a sala de aula “como lugar de encontro [que] requer a criação de experiências compartilhadas, demanda diálogo e a atribuição de outros sentidos para os espaços-tempos, outras valorizações para o cotidiano em sua simplicidade e extraordinariedade” (BARBOSA, 2013, p. 219).

Quando nos referimos às premissas subjacentes à formação docente para atuar no ensino de línguas *com* crianças pequenas, ponderamos a importância da centralidade de conhecimentos específicos de sua área de atuação (CELANI, 2001). Compreendemos, juntamente com outras pesquisadoras da área (SANTOS,

2005; TUTIDA, 2016), que o exercício da profissão docente (TONELLI, 2017) no ensino de línguas *com* crianças requer saberes próprios à essa profissão.

Para tanto, evidenciamos a relevância das questões culturais atreladas à educação linguística. Dessa forma, pode-se desenvolver uma educação linguística responsiva (HOLLIE, 2017), ou seja, abordar o ensino da língua por meio de questões culturais que identificam os alunos e, assim, promover seus desempenhos e sensações de bem-estar sobre suas posições no mundo.

Essa educação linguística responsiva valida a língua primeira no processo de aprendizagem e tomada de consciência de uma língua adicional, criando a possibilidade de aprendizagem de ambas, em que as crianças consigam estabelecer vínculos de uso e de valor entre duas ou mais línguas. Dessa maneira, torna-se possível a construção de pontes entre a língua, a cultura *em* e *de* casa, na escola e na comunidade, dando vida à socialização da e por meio da linguagem.

Por meio das **unidades** que compõem essa coleção almejamos cooperar com essa educação linguística que liberta, que representa e que respeita a diversidade. Além disso, essa obra simboliza a união de histórias de educadores e educadoras, conscientes de suas heterogeneidades e de que os encontros dessas diferenças geram possibilidades de reflexões e atuações relevantes a outros profissionais, que se preocupam em ensinar uma língua adicional *para* e *com* crianças, almejando resultados que incluam e ultrapassem questões estruturais e comunicativas da língua.

Enfim, nosso maior desejo, é que o docente, enquanto educador e educadora, possa encontrar possibilidades de reflexões, de ações e de questionamentos sobre si mesmo e sobre como a língua(gem) e a educação por meio das línguas podem contribuir para manter o brilho nos olhos das crianças que a constituem ser humano.

### Premissas que Sustentam as Unidades



Fonte: as autoras.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. HUCITEC ANNABLUME, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BRITISH COUNCIL. *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental*, 2022, 40 p. Disponível em: <https://www.inglesnascolas.org/headline/ingles-para-criancas-publicacao-traz-propostas-para-diretrizes-curriculares>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BROSSI, G. C. *Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública*. 2022. 328f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.
- BUSCH, B. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: *On the Concept of Spracherleben- The Lived Experience of Language*, *Applied Linguistics*, v. 38, n. 3, June 2017, p. 340–358, <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>.
- BUSCH, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), p. 503-523. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>.
- CANAGARAJAH, S. On EFL teachers, awareness, and agency. *ELT Journal*, 53(3), p. 207-214, 1999. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/53/3/207/2924475?login=false>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In L.P. Moita Lopes (ed.), *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211 - 226.
- CELANI, A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. PELOTAS: Educat, 2001, p. 21 – 40.
- FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (org.). *Educação linguística em línguas estrangeiras*. 1ª ed. Campinas, Pontes Editores, 2018, p. 33-61.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In.: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 91-108.

FRIEDMANN, A. *Linguagens e Culturas Infantis*. São Paulo: Cortez, 2013.

HOLLIE, S. *Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning-Classroom Practices for Student Success*. Shell Education, 2017.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. “Na teoria a prática é outra?”: Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto do artigo. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 609–630, 2021. v23.n.2.60145. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/60145>. Acesso em: 16 jun. 2022.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014, 284 p. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro\\_espiadinha.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf). Acesso em: 17 jun. 2022.

LOPES, A. C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus et al. (org.). *A qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. v. 1, p. 15-29.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*. v.45 n.157 p.486-507 jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/198053143065> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkx7vvrGDNc3vWMVq/?lang=pt>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

MAY, S. (Org.). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge, 2014.

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

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2019, p. 245-258.

MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. Globalização e educação em língua inglesa: uma análise sobre formação docente. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 139 – 151.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2008, p. 25-46.

NÓVOA, A. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 131-150, 2001.

PASSARELLI, L.G. Educação Linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, F.C.; MEGALE, A. (org.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. 1ª ed. Campinas, Pontes Editores, 2019, p. 75-86.

QUINTEIRO, J. Educação, infância e escola: a civilização da criança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n. 3 p. 728-747, jul.-set., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54108>. Acesso em: 17 jun. 2022.

RORATO, A.; MELLO, E. M. B. Quando o cotidiano interroga o currículo: outros modos de pensar a docência na Educação Infantil. *Reflexão E Ação*, v. 28, n. 2, 2020, p. 147-164. <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14412>. Acesso em: 17 jun. 2022.

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. *Revista Polifonia*, v. 28, n 52, p. 233- 259. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718>. Acesso em: 17 jun. 2022.

- SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* 2005. 230p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
- SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. 2009. 276 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103520>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129 - 147.
- SOUSA SANTOS, B. Os processos da Globalização. In: \_\_\_\_\_. *A Globalização e as Ciências Sociais*, 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002
- TONELLI, J. R. A. Contextos (In)Explorados no Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Letras/ Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, 19, 2, p. 35-65, dez. 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23218/20170>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- TONELLI, J. R. A. Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais. Rio de Janeiro: SME, 2020. 1 vídeo (79 minutos [Live]). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGHmZarMk4I>. Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais - YouTube Acesso em: 22 dez. 2021.
- 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/73340/41884>>. Acesso em: 11 jun. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73340>.
- TONELLI, J. R. A. Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EDUEL, 2017, p. 67-84.
- TUTIDA, A. F. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

# O PAPEL DO PROFESSOR AVALIADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM CRIANÇAS

Carolina Favaretto Santos

“Quem é o meu aluno? O que sabe? O que quer saber? Que recursos tenho ao meu redor de modo a fazer jus a esses questionamentos?”

(DUBOC, 2019, p. 133)

## Objetivos da Unidade:

- refletir sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação com crianças;
- dialogar sobre conceitos de letramento em avaliação e letramento em avaliação de línguas;
- conhecer os princípios básicos da avaliação de línguas;
- desenvolver consciência sobre o papel do professor avaliador no processo de ensino e aprendizagem com crianças.

## Aproximando-se do tema

A avaliação é um elemento integrante e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, promovendo várias discussões sobre o tema (BUENO; TONELLI, 2019; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; QUEVEDO-CAMARGO; TONELLI, 2021). Entretanto, quando o assunto é avaliação de línguas com crianças ainda há muito o que se discutir e investigar (QUEVEDO-CAMARGO; TONELLI, 2021; TONELLI; PÁDUA, 2017; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2018, 2019).

Nesta unidade, trazemos à tona a questão da avaliação da aprendizagem (AA) de língua inglesa *com* crianças, e em como a forma de compreender e avaliar o ensino da língua pode ocasionar mudanças no seu desenvolvimento cidadão.

Criar um instrumento de avaliação não é tarefa fácil, pois temos que considerar diversos pontos antes, durante e após sua elaboração e implementação, uma vez que levantam apontamentos que influenciam o processo educacional, incluindo alunos, professores e instituição de ensino como um todo. Por compartilhar da concepção da avaliação como um componente essencial no processo de ensino e aprendizagem (BUENO; TONELLI, 2019; MORAES; BATISTA, 2020; QUEVEDO-CAMARGO; TONELLI, 2021), ao longo desta unidade de formação vamos refletir a respeito da avaliação de língua inglesa *com* crianças. Para isso, consideramos a língua(gem) como prática social (VYGOTSKY, 1998), e atendemos a parâmetros subsidiados pela literatura da área no que se refere aos princípios de avaliação de línguas (com crianças) (BROWN, 2001; BUENO; TONELLI, 2019; RETORTA; MAROCHI, 2018), letramento em avaliação (MORAES; BATISTA, 2020; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018), objetivos pedagógicos propostos pela instituição de ensino e as etapas de desenvolvimento das crianças (MCKAY, 2006).

# O processo de ensino, aprendizagem e avaliação com crianças

Ao entendermos que o processo de ensino e aprendizagem de línguas possui ligação direta com a avaliação da aprendizagem por crianças, colocamo-nos em uma posição de responsabilidade para que práticas em sala de aula sejam condizentes aos métodos avaliativos empregados, pois “essa forma de compreender o ensino de LIC<sup>1</sup> pode promover o desenvolvimento cidadão da criança” (MORENO; TONELLI, 2019, p. 201). Entretanto, não podemos nos esquecer que este é um caminho de mão dupla (BUENO; TONELLI, 2019) onde a avaliação deve também refletir os objetivos de aprendizagem abordados durante as aulas, promovendo uma prática mais justa, ética e significativa para os aprendizes. Moraes e Batista (2020, p. 18) ilustram essa ligação ao utilizarem o termo “aprendizagem-avaliação-ensino” e ao salientarem que esse processo tem de ser pensado considerando as características do desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças.

McKay (2006), ao discutir sobre avaliação com crianças, enfatiza que, para uma prática avaliativa bem-sucedida, professores devem considerar os estágios de desenvolvimento infantil, respeitando-os para a definição de objetivos, e consecutivas tarefas e critérios avaliativos. Moraes e Batista (2020), ao referenciar McKay (2006), advogam por práticas avaliativas alternativas, que foquem no processo (avaliação formativa), e não no produto (avaliação somativa), ou seja, que o olhar pedagógico se volte à avaliação *PARA* e *NA* aprendizagem, e não *DA* aprendizagem.

Duboc (2019), por sua vez, sugere o uso do conceito de avaliação *COMO* aprendizagem, onde designa algumas “desaprendizagens necessárias” acerca dessa temática: “a) avaliar não significa mensurar; b) avaliar não significa excluir; c) avaliar não significa normatizar” (p. 131), o que nos leva a “questionar qual o papel da escola, qual nosso papel e a quem ela e nós servimos” (DUBOC, 2019, p. 137). Isso não quer dizer que as avaliações somativas, com atribuição de notas, devam ser extinguidas; devemos apenas enxergar, perceber, vislumbrar o ato avaliativo com um outro olhar, “cuja intencionalidade dará o tom de sua práxis avaliativa em sua própria sala de aula” (DUBOC, 2019, p. 141).

Fazendo uso das palavras de Oliveira (2018, p.30), “faz-se necessário entender que a lacuna não está na função somativa da avaliação, mas no propósito de uma avaliação e qual função se faz necessária em um determinado momento”. Esclarecemos isso, pois, certas iniciativas e tomadas de decisões por parte dos professores ainda não são possíveis em contextos como institutos de idiomas, por exemplo. Dessa forma, refletindo e trabalhando dentro das limitações que nos

<sup>1</sup> Língua inglesa para crianças.

são apresentadas, por ocuparmos o lugar de professor avaliador, ou seja, aquele que elabora um instrumento e avalia por meio dele, é possível – e recomendado – que tenhamos um olhar mais fundamentado e acurado para a avaliação de línguas na infância.



### PARA REFLETIR...

Considerando o referencial teórico lido nesta seção, em pares, discuta as questões a seguir:

- Como foi/é sua experiência pessoal com avaliação?
- Como foi/é sua experiência com avaliação no ensino de inglês com crianças?
- De acordo com os autores, quais aspectos um professor avaliador deve levar em conta na elaboração de uma atividade avaliativa de línguas com crianças? O que eles acarretam ou podem acarretar no processo de ensino e de aprendizagem?
- Você concorda com Duboc (2019) no que tange às “desaprendizagens necessárias” acerca da avaliação? Como essas “desaprendizagens” se relacionam às suas experiências como aluno e/ou professor?



### NA PRÁTICA...

1. Ainda em pares, elabore um mapa mental contendo os conceitos principais abordados nesta seção. Você pode utilizar uma das ferramentas digitais a seguir (clique no link, ou escaneie o QR CODE):



[www](http://www.mindmeister.com) Mind Meister



[www](http://www.canva.com) Canva



[www](http://www.mindmup.com) Mind Mup

## O que significa avaliar? O letramento em avaliação em foco

Por partilharem da crença de que seus conhecimentos serão mensurados definitivamente por meio de uma sequência de exercícios, e determinados por

um valor numérico denominado de ‘nota’, alunos podem apresentar uma visão negativa, pessimista e amedrontada para com a avaliação (RETORTA; MAROCHI, 2018, p. 9), como se tivessem “uma nuvem negra pairando sobre suas cabeças, os chateando com raios de ansiedade, ao anteciparem uma rajada de questões que não conseguirão responder, e pior, uma enchente de decepções se não conseguirem atingir a nota esperada” (BROWN, 2001, p. 401 – tradução livre). Isso pode provocar no aluno desmotivação tanto intrínseca, quanto extrínseca para aprender uma nova língua, gerando um “bloqueio futuro, frequentemente difícil de superar” (MORAES; BATISTA, 2020, p. 17).

Retorta e Marochi (2018), por sua vez, reconhecem que, na concepção de alguns professores, avaliar envolve uma série de fatores que podem tornar este trabalho mais difícil e complexo. Contudo, é uma tarefa essencial, pois, a partir da análise dos resultados obtidos por meio de uma avaliação, somos capazes de “verificar se os objetivos do curso estão sendo cumpridos, se os alunos estão de fato aprendendo, quais são as dificuldades que os alunos estão enfrentando, dentre outros” (RETORTA; MAROCHI, 2018, p. 9).

Estas questões relacionam-se ao que Stiggins (1991) denominou de Letramento em Avaliação (*Assessment Literacy*)<sup>2</sup>. Para ele, professores letrados em avaliação sabem os motivos para avaliar, como avaliar, quais os possíveis problemas inerentes à avaliação, e como prevenir que eles aconteçam.

Inbar-Lourie (2008) amplia este termo para Letramento em Avaliação de Línguas (LAL) (*Language Assessment Literacy*), como demonstrado por Moraes e Batista (2020, p. 18), o qual envolve conhecimentos relacionados não somente à avaliação, mas também ao que gira em torno de uma língua, como o que é aprender e ensinar línguas, e suas perspectivas teóricas.

Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) explicam a origem e relevância desse termo para o contexto brasileiro, traçando o caminho percorrido por pesquisadores da área, e realçam que o Letramento em avaliação de línguas no Brasil é algo complexo e, por mais que o número de estudos sobre o tema tenha aumentado, ele ainda está em construção, como posteriormente corroborado por Quevedo-Camargo e Tonelli (2021). Outrossim, as autoras pontuam que ainda há inexistência e/ou insuficiência de letramento em avaliação por professores de línguas no âmbito nacional.

De forma a atender às necessidades tanto dos docentes, quanto dos pequenos aprendizes, Moraes e Batista (2020) explicam o conceito de Letramento em avaliação para professores de línguas para crianças, no qual o professor

---

<sup>2</sup> Estudos mais recentes têm indicado que o termo ‘letramento’ – tradução de *literacy* – tem gerado algumas confusões conceituais e, por isso, tem sido questionado por especialistas na área.



[...] além da capacidade de aplicar conceitos-chave de avaliação em consonância com sua concepção as características próprias da criança nas diferentes etapas de seu de língua, precisa conhecer desenvolvimento, de modo que seja realizada uma prática pedagógica mais consistente.

(MORAES; BATISTA, 2020, p. 20)



O ato de avaliar, de acordo com Luckesi (2011, p. 277), é um “processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada”. Com isso, compartilhamos do entendimento de que o papel da avaliação é “(re) orientar o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo ao professor e aos alunos informações quanto aos próximos passos a se tomar” (MORAES; BATISTA, 2020, p. 17).



### PARA REFLETIR...

- Vamos nos divertir? Em pequenos grupos, dialoguem sobre questões envolvendo Avaliação e Letramento em Avaliação (com crianças) no jogo Baamboozle! Para acessar, clique no link, ou escaneie o QR CODE.



[www](http://www.baamboozle.com) Baamboozle

- Após as discussões acerca do tópico desta seção, reflita e responda: “No papel de (futuro) professor avaliador, como entendo o ato de avaliar?”. Para isso, crie um *post* no Padlet, a seguir. Para acessar, clique no link, ou escaneie o QR CODE.



[www](http://www.padlet.com) Padlet

\*\* Caso tenha dificuldades de acesso, é possível realizar a atividade fazendo um mural com papéis recortados ou adesivos do tipo *post it*.

# Os princípios básicos da avaliação

A ação de avaliar deve ser mediada por um instrumento de avaliação voltado para o uso do professor avaliador, contendo critérios e descritores que sejam consoantes com os objetivos do curso e da instituição, e com os princípios/conceitos base da avaliação: confiabilidade, validade, autenticidade, praticidade, feedback e efeito retroativo. No quadro 1 a seguir, com base na literatura estudada, demonstramos, de forma concisa, cada princípio.

**Quadro 1:** Princípios da avaliação

Princípios da avaliação	
<b>Confiabilidade</b>	Verifica se os resultados obtidos após a realização de uma AA podem ser considerados consistentes e/ou estáveis.
<b>Validade</b>	<p>A validade demonstra se o instrumento avaliativo alcançou seus objetivos previamente estabelecidos, ou seja, se de fato conseguiu avaliar, ou não, o que pretendia.</p> <p><b>Validade de construto:</b> cumprimento da função avaliativa de uma habilidade/conteúdo específico em detrimento de outro.</p> <p><b>Validade de conteúdo:</b> verifica se o conteúdo da atividade avaliativa é compatível com o que ela tem a intenção de avaliar.</p> <p><b>Validade de face:</b> atende os requisitos e propósitos da avaliação de acordo com suas especificidades, como formato e tarefas propostas.</p> <p><b>Validade referenciada em critério:</b> envolve o resultado da AA com base no desempenho do aluno durante e após a avaliação, e nos resultados a partir dos critérios estipulados para a elaboração e aplicação da mesma.</p>
<b>Autenticidade</b>	É o nível de relação entre a AA e práticas da vida cotidiana.
<b>Praticidade</b>	Determina se uma AA é viável e executável dentro de um determinado contexto, respeitando recursos disponíveis e limitações, como materiais e o tempo necessário para sua realização.
<b>Feedback</b>	É o parecer do desempenho/resultado obtido após e/ou durante a realização de uma AA.
<b>Efeito retroativo</b>	Refere-se ao impacto que os resultados das AA podem e devem causar no processo de ensino e aprendizagem.

**Fonte:** a partir de Brown (2001), Coombe (2018), Harmer (2015), Retorta e Marochi (2019), e Scaramucci (2011).

Para Brown (2001, p. 387), a validade constata se o instrumento avaliativo conseguiu alcançar, de fato, o que pretendia. A validação não é estipulada em um teste por si só. Como esclarecido por Retorta e Marochi (2018, p. 55) “o que valida é seu uso em um contexto específico”, por isso a relevância de conectar os princípios da avaliação ao contexto em que ocorre.

A validade e a confiabilidade se inter-relacionam na medida em que “um teste pode ser confiável sem ser válido, mas não pode ser válido sem ser confiável” (RETORTA; MAROCHI, 2018, p. 69). De acordo com as autoras, tanto a validade, quanto a confiabilidade podem levar a “minimizar os efeitos dos erros da avaliação, e a maximizar os efeitos das habilidades linguísticas que queremos avaliar” (p. 69). Já a praticidade colabora para que a AA esteja de acordo com “limites de tempo e orçamento disponíveis, além de ter ótima relação custo-benefício” (RETORTA; MAROCHI, 2018, p. 69), ou seja, uma atividade avaliativa deve ser viável ao contexto, atendendo as necessidades da instituição, dos alunos e dos professores.

Um dos maiores desafios encontrados pelos professores no que diz respeito à avaliação é a atribuição de notas (BROWN, 2001; QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017). Isso ocorre, pois, esse procedimento depende de vários aspectos, tais como: objetivos do curso e do instrumento de avaliação, formato das tarefas, entre outros. Nesse sentido, um dos conceitos básicos da avaliação bastante discutido no contexto é o da confiabilidade (QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017), pois turmas de um mesmo nível são avaliadas por instrumentos e professores diferentes, resultando em possíveis discrepâncias entre notas atribuídas, gerando consequências que podem ser prejudiciais à instituição e aos alunos. Portanto, uma forma de solucionar o problema da confiabilidade é “criar condições para que o processo avaliativo exerça de fato seu papel dinâmico e contínuo de retroalimentar e redirecionar a aprendizagem e permitir que se avance a partir dali” (SCARAMUCCI, 1998 apud QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017, p. 95).

A confiabilidade indica se um determinado instrumento de avaliação é “consistente e seguro” (BROWN, 2001, p. 386 – tradução livre). Quevedo-Camargo e Garcia (2017, p. 96), explicam que um teste confiável é aquele que, se aplicado a diferentes grupos de alunos, em diferentes ocasiões e contextos, produz resultados semelhantes. Além disso, para que um instrumento seja confiável, é imprescindível que este apresente, ou disponha de uma rubrica para a atribuição de notas, para que, se necessário, professores (que não aqueles da turma que está realizando a atividade avaliativa, ou que elaboraram o instrumento em si) possam avaliá-lo de forma objetiva.

Porém, Quevedo-Camargo e Garcia (2017, p. 98) nos alertam para alguns fatores que podem intervir na confiabilidade, quais sejam: 1) confiabilidade relacionada ao aluno, ou seja, momentos de intenso estresse ao realizar a

atividade avaliativa, ansiedade, doença, etc.; 2) confiabilidade da administração do teste (condições, ou falta de condições necessárias para a realização da AA); 3) confiabilidade do teste, que é a natureza dos objetivos da avaliação; 4) confiabilidade relacionada ao avaliador, podendo abranger diferentes avaliadores, isto é, quando diferentes avaliadores atribuem notas muito discrepantes para um mesmo AA, e/ou para um mesmo nível, porém em situações distintas. Por isso a importância da determinação de rubricas para a atribuição de notas.

As rubricas podem funcionar como um elemento protetor e estabilizador da confiabilidade de uma AA, diminuindo possíveis efeitos externos à avaliação, como a subjetividade do professor avaliador. Quevedo-Camargo e Garcia (2017) certificam a seriedade da presença de uma grade de avaliação neste contexto, para que os professores tenham em suas mãos



**[...] não apenas um instrumento de avaliação adequado ao nível de referência de seus aprendizes e à habilidade a qual se propõe mensurar, mas também uma série de critérios que justifiquem e embasem suas considerações e atribuições de notas, seja dentro da realidade de um mesmo grupo com o mesmo professor, ou no contexto de grupos diferentes, com professores-avaliadores diferentes, mas de mesmo nível de referência.**

(QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017, p. 99)



Conforme Barbosa (2013) e Bueno e Tonelli (2019), para que haja a realização de uma avaliação válida, e, portanto, confiável, é necessário estipular objetivos, para que, posteriormente, critérios, neles embasados, sejam elaborados. Como consequência, abrangendo os valores éticos ligados à avaliação, é importante (e esperado), que o alunado tenha ciência desses critérios antes de realizar a AA. Assim, os alunos têm a oportunidade de olhar com mais clareza para o que lhes é esperado naquela avaliação, contribuindo para um melhor efeito retroativo, ou seja, uma possível melhora no processo de ensino e aprendizagem. Coombe (2018, p. 43 – tradução livre) define efeito retroativo (*washback*) como sendo “efeitos positivos e/ou negativos que um teste pode causar em alunos e/ou professores”.



### PARA REFLETIR...

- *Gameshow Quiz* - WORDWALL! De acordo com esta última seção, analise as asserções e escolha a opção correta. Para acessar, clique no link, ou escaneie o QR CODE:



www Wordwall



### NA PRÁTICA...

**1.** Agora, em duplas, elabore um modelo de atividade avaliativa contendo:

- a) público-alvo (contexto, ano, idade);
- b) visão de língua adotada;
- c) objetivos de aprendizagem;
- d) objetivos da atividade avaliativa;
- e) instrumento avaliativo (projeto, prova, jogo, etc.);
- f) instruções para a realização da atividade avaliativa;
- g) classificação da atividade avaliativa (somativa, ou formativa);
- h) rubrica (não se esqueça dos critérios e descritores);
- i) quais princípios da avaliação foram contemplados na atividade? Justifique.

**2.** Ocupando os papéis de professores-avaliadores e alunos (de acordo com o público-alvo delineado pela dupla que demonstrará a atividade), apresentem, por meio de *role-play*, as atividades avaliativas desenvolvidas.

**3.** Após as apresentações, em uma roda de conversa, ofereçam *feedback* uns aos outros, com base em anotações feitas durante as apresentações diante dos critérios requeridos para a elaboração da atividade avaliativa (a-i).

## (Re) começando...

Convidamos, por meio desta unidade, professores e educadores, em especial aqueles que atuam com crianças, a refletirem sobre como entendem e concebem a avaliação em suas aulas. Sugerimos, por conseguinte, um olhar mais cuidadoso para este processo, encorajando-os a enxergar a avaliação além das delimitações de uma atividade, mas presente em práticas cotidianas dentro e fora de sala de aula que podem (e devem) auxiliá-los no labor pedagógico. Nas palavras de Duboc (2019, p. 140), isso implica “tomar toda atividade de ensino como uma atividade avaliativa, num processo em que ensino e avaliação se tornam indissociáveis, numa relação dialética”.

Defendemos a criação de atividades avaliativas que “reflitam na aprendizagem do aluno e no seu desempenho linguístico tanto dentro quanto fora do âmbito escolar” (MORAES; BATISTA, 2020, p. 18), e que respeitem o desenvolvimento dos aprendizes. Por conseguinte, esperamos que o diálogo entre aproximações do aporte teórico a práticas pedagógicas, presente nesta unidade, possa, de alguma maneira, apoiar, auxiliar, facilitar e encorajar docentes

a aprofundarem seus conhecimentos, pesquisarem mais sobre o tema e revisitarem suas práticas, especialmente durante a avaliação.

## LEITURAS ADICIONAIS

**www Texto 1:** COOMBE, C. *An A to Z of Second Language Assessment: how language teachers understand assessment concepts*. London, UK: British Council, 2018. Acesso em: 12 jul. 2022.

**www Texto 2:** QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão-GO, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018. Acesso em: 12 jul. 2022.

**www Texto 3:** TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. *Fólio – Revista de Letras*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2019, p. 583-607. Acesso em: 12 jun. 2022.

**www Texto 4:** QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliação online: um guia para professores*. Araraquara: Letraria, 2021. Acesso em: 16 jun. 2022.

**www Texto 5:** MALLOY, A. Seven essential considerations for assessing young learners. *Modern English Teacher*, 1 (24), 2015, p. 20-23. Acesso em: 25 maio 2022.

## SUGESTÃO DE VÍDEO

**www Aula aberta:** Assessment and language teaching to children. Felice - CNPq. Londrina, PR: 2021. 1 vídeo (117 min).

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, E. G. Avaliação das aprendizagens no ensino da língua inglesa para crianças. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 3., 2013, Uberlândia. *Anais do SILEL*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-12. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1753.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. Longman, 2001.
- BUENO, B. A. G.; TONELLI, J. R. A. O parecer descritivo na avaliação do ensino e da aprendizagem de crianças aprendendo inglês como língua estrangeira. *Revista Percursos Linguísticos*, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 110-129, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27895>. Acesso em: 25 maio 2022.
- COOMBE, C. *An A to Z of Second Language Assessment: how language teachers understand assessment concepts*. London, UK: British Council, 2018. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a\\_to\\_z\\_glossary\\_final.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a_to_z_glossary_final.pdf). Acesso em: 25 maio 2022.
- DUBOC, A. P. M. Avaliação COMO aprendizagem e a educação linguística crítica. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 129-143.
- HARMER, J. *The practice of English Language Teaching*. 5. ed. Pearson: England, 2015.
- INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. *Language Testing*, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265532208090158>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- McKAY, P. *Assessing young language learners*. Cambridge: University Press, 2006.
- MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020. DOI: 10.26512/rhla.v19i2.26804. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/26804>. Acesso em: 5 jun. 2022.
- MORENO, T. R. A.; TONELLI, J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: estado da arte de concepções teórico-práticas do agir docente politicamente emancipatório. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 197-206.
- OLIVEIRA, J. S. F. de. *Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no ensino fundamental 1: uma professora em busca de subsídios para sua prática*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32931>. Acesso em: 01 jul. 2022
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; GARCIA, L. G. Avaliação da Oralidade em Língua Inglesa: a atribuição de notas como expressão da subjetividade do professor. *SIGNAL: Estud. Ling.*, Londrina, v. 20, n. 3, p. 93-117, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2017v20n3p93>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25481>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/54474>. Acesso em: 05 jun. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. R. A. Contribuições de um curso EAD para o letramento em avaliação de professores de línguas adicionais para crianças. *Revista do GEL*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 230-248, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/3094>. Acesso em: 05 jun. 2022.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. *Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática*. Curitiba: CRV, 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *LINGVARVMARENA*, Porto, v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

STIGGINS, R. Assessment Literacy. *Phi Delta Kappan*, [S. l.], v. 72, p. 534-539, 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ422814>. Acesso em: 05 jun. 2022.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In:

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. (Orgs.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-39.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. *Fólio – Revista de Letras*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2019, p. 583-607. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5134>. Acesso em: 05 jun. 2022.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Teaching EFL to children: reflections on (future) teachers' language assessment literacy. *Horizontes de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 63-91, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/9209/20980/43135>. Acesso em: 05 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# ENSINO DE LÍNGUAS PARA ALÉM DO UTILITARISMO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA

Patrícia Cardoso Batista

“[...] uma LE pode contribuir para que o pequeno aprendiz faça conexões e crie hipóteses sobre as diferenças e semelhanças entre as línguas, tendo consciência de que pode utilizá-la para estabelecer comunicação, transmitir ideias e compreender o mundo à sua volta. É essa interação no mundo em que vive que pode promover a inclusão social das crianças.”

(TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 265)

## Objetivos da Unidade:

- questionar alguns mitos sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças;
- planejar uma apresentação para expor a importância do ensino de uma língua estrangeira desde a infância em escolas regulares de educação infantil e/ou ensino fundamental I;
- compreender os princípios da educação linguística na infância;
- criar uma atividade para o desenvolvimento da sensibilidade e consciência linguística dos pequenos e das pequenas aprendizes;
- refletir sobre a língua(gem) como prática social para o ensino de línguas estrangeiras;
- elaborar um plano de aula com base nos conceitos estudados durante a unidade.

## Aproximando-se do tema

O ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC) expandiu no Brasil e no mundo, sendo implementado por muitas escolas municipais ou particulares e institutos de idiomas. Dentre as justificativas para o aumento na oferta do ensino de línguas estrangeiras (LE) na infância, Moraes e Batista (2020) apontam o impulso causado pela globalização e imigração no âmbito internacional, e nacionalmente devido ao entendimento dos direitos da criança e o entendimento do papel da aprendizagem de uma LE como libertador. Diante da ampliação da oferta do ensino de LEC, surge a necessidade de formação docente voltada a desmistificação de algumas ideias que circulam amplamente em nossa sociedade em torno deste assunto e da construção de conhecimentos teórico-metodológicos sobre as especificidades de ensinar LE para esse público-alvo.

Desse modo, nesta unidade de formação, na primeira seção questionamos duas ideias comumente divulgadas sobre o ensino de LEC. A primeira é que quanto mais cedo a criança começa a aprender uma LE, melhor será para o seu aprendizado, e a segunda é que uma LE deve ser ensinada desde a infância devido aos seus benefícios para o futuro (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020; MERLO, 2019; MUÑOZ, 2014; ROCHA, 2009; SINGLETON; PFENNINGER, 2019; dentre outros). Nesta esteira, na segunda seção, defendemos um ensino de LE desde a infância para além do utilitarismo. Em vista disso, apresentamos conceitos sobre a educação linguística visando o desenvolvimento da consciência linguística e sensibilização dos pequenos e das pequenas aprendizes para as semelhanças e diferenças entre a língua primeira e uma segunda língua (GARRET; JAMES, 1993; MAGIOLO; TONELLI, 2020; MENEZES DE SOUZA, 2019; TONELLI; CHAGURI, 2014; dentre outros). Por último, apresentamos propostas de ensino com base na

concepção de língua como prática social que evidenciam como a aprendizagem de uma LE pode “promover uma reflexão sobre as línguas a fim de sensibilizar o aluno à existência de outras línguas e culturas”. (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 53).

## Desmistificando ideias sobre o ensino de línguas na infância

Concepções dos/das docentes sobre língua(gem) e ensino para crianças interferem significativamente na prática, pois é a partir delas que normalmente as aulas são planejadas. Nesse sentido, observamos que alguns mitos sobre LEC podem fazer parte do imaginário dos profissionais atuantes nesta área, caso não sejam colocados em pauta e questionados. Diante disso, nesta seção, enfocamos alguns mitos sobre o tema a fim de desconstruí-los e discutir suas reais intenções.

O primeiro mito refere-se à ideia de que quanto mais cedo a criança inicia no ensino de uma LE, melhor será o seu aprendizado. Rocha (2009) expõe que essa visão surge da pressuposição de que as crianças têm mais facilidade para aprendizagem de línguas do que os adultos. Entretanto, por trás deste discurso há intenções mercadológicas de alguns setores que pretendem lucrar, como editoras de material didático, institutos de idiomas e escolas bilíngues (MERLO, 2019). A esse respeito, Kawachi-Furlan e Rosa (2020) apontam que o aumento da procura por escolas bilíngues se deve ao imaginário coletivo de que começar a aprendizagem de uma LE mais cedo trará benefícios para a aprendizagem das crianças.

Nesse âmbito, Merlo (2019) enfatiza que definir a melhor idade para aprender uma LE, ponderando suas vantagens e desvantagens, é algo muito complexo, pois cada idade tem suas peculiares e questões a serem consideradas. Em vista disso, Kawachi-Furlan e Rosa (2020) salientam não haver consenso sobre quando o ensino deve iniciar para que a criança alcance um bom desempenho na língua-alvo, o que impede atestar uma idade benéfica para iniciar a aprendizagem de uma LE.

Ademais, não basta somente definir uma idade “ideal” para iniciar a aprendizagem da LE, pois vários pesquisadores afirmam que a faixa etária está associada a outros fatores, como: questões sociais, culturais, educacionais, psicológicos, contextuais, exposição e o uso da língua etc. (MERLO, 2019; MUÑOZ, 2014; ROCHA, 2009; SINGLETON; PFENNINGER, 2019; dentre outros). Portanto, fica evidente que não há como pensar o ensino de LEC apenas considerando o fator idade, pois já se reconhece que ele está entrelaçado a outras variáveis.

Nesta perspectiva, os estudos de Muñoz (2014) apresentam que a quantidade e qualidade do *input* da língua recebidos pelos(as) aprendizes

desempenham um importante papel na aprendizagem de uma LE. Para ela, para se tornar bilíngue a exposição diária e o uso do idioma são importantes, pois, a exposição fora da escola impacta na aprendizagem da LE, tal como assistir a filmes, jogos, ouvir músicas e a língua falada pelos familiares. Então, Muñoz (2014) evidencia que esses fatores têm efeitos mais fortes do que a idade, por isso defende que o contato intenso com a LE dentro e fora da sala de aula contribuirá significativamente para melhorar a aprendizagem. Na sua visão, maximizar o input da LE pode ser mais eficiente do que reduzir a idade inicial de aprendizagem.

O segundo mito está relacionado ao ensino LEC pensando no futuro. Merlo (2019) e Kawachi-Furlan e Rosa (2020) enfatizam que essa ideia decorre da pressuposição de que as crianças terão mais oportunidades no mercado de trabalho no futuro por saberem uma LE. Todavia, para essas autoras essa ideia coloca a língua como um produto que deve ser adquirido pelos pais visando a possível ascensão social de seus filhos no futuro, ou seja, uma visão utilitarista de língua. Em vista disso, defendemos que essa ideia deve ser desmistificada, uma vez que uma educação voltada para a preparação para o futuro desconsidera a necessidade de “uma formação completa da criança para o momento atual, que busca formar cidadãos críticos.” (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, p. 15).

Assim sendo, fica claro a necessidade de questionar esses discursos e pensar mais sobre a nossa atuação nesta modalidade, pois há necessidade de considerar que “a infância é um momento de enormes possibilidades de desenvolvimento, descobertas, interações e incentivo da atuação ativa da criança em seu presente.” (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, p. 16). Destarte, Merlo (2019) defende um ensino que focalize as crianças pelo que elas são no presente, não pelo que podem “vir a ser” no futuro, tendo em vista que o porvir é algo incerto, e ainda não sabemos quais habilidades as crianças precisarão.

Diante disso, percebemos que vários aspectos devem ser considerados no processo de ensino de LEC, pois para ele ser bem-sucedido, envolve bem mais do que apenas iniciar na infância. Além disso, devemos tomar cuidado com os mitos amplamente divulgados, pois ficou claro que as ideias de quanto mais cedo, melhor, e de um ensino de LE futurista, têm intenções mercadológicas, colocando a língua como um produto.



### PARA REFLETIR...

#### **Desmistificando ideias sobre o ensino de línguas na infância**

- Por que afirmar que quanto mais cedo se inicia o ensino de uma LE, melhor será para a aprendizagem pode ser problemático?

- A partir da crítica realizada na tira a seguir e dos estudos desta seção, reflita sobre o que está por trás de um ensino de LE que foca nas possíveis vantagens que a criança obterá no futuro.



Fonte: Armandinho (2015).

- O que podemos fazer para desmistificar ideias equivocadas sobre o ensino LEC entre docentes da área?



### NA PRÁTICA...

1. Imagine que você é docente em uma escola de educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental que começou a ofertar uma LE recentemente. Essa instituição tem o desafio de demonstrar aos membros da comunidade o porquê essa iniciativa beneficiará as crianças. Nesse sentido, você ficou encarregado/a de criar uma apresentação de *slides* para uma reunião com pais, professores e professoras, gestores e gestoras, na qual defenderá o ensino de LEC e desmitificará algumas ideias que giram em torno desse assunto.
2. Planeje uma dinâmica para envolver os/as ouvintes e fazer com que participem ativamente da sua apresentação. Lembre-se de refletir sobre os aspectos mais importantes para serem incluídos na sua apresentação considerando que o seu público-alvo serão leigos na área.

## Educação linguística na infância: implicações e possibilidades

Diante dos questionamentos sobre alguns mitos em torno do ensino de LEC, apresentaremos o porquê defendemos uma educação linguística na infância. A esse respeito, Menezes de Souza (2019) reconhece que promover uma educação linguística desde a infância visa a formação de um cidadão digno e crítico que se questiona, e não apenas alguém que reproduz modelos dados pela escola. Em anuência, Rocha (2009) destaca que as crianças são capazes de pensar

e refletir criticamente, assim aprender línguas desde a infância deve ter como objetivo maior a formação de um cidadão que atue ativamente e criticamente, questionando papéis, valorações, ideias e orientações autoritárias.

Menezes de Souza (2019) argumenta que ensinar LEC na escola é trabalhar com o desenvolvimento da sensibilidade linguística visando a apreciação das diferenças, ou seja, mostrar para as crianças “[...] que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes. E essa diferença não é só uma diferença de conteúdos como palavras, vocabulário. É uma diferença de conceituação de tempo, uma diferença de uso do corpo.” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 253). Desse modo, por exemplo, as crianças poderão perceber o porquê as pessoas do seu bairro falam de um modo, e os da escola de outro. Nesse sentido, assim como o autor, defendemos que o ensino de LEC deve buscar “[...] criar esse senso crítico da sensibilidade linguística. Aprender a apreciar, a lidar com as diferenças”. (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 256). Sendo assim, reconhecemos que uma educação linguística desde cedo visa a formação de alunos e alunas pensantes e ativos/as, e não meros seres passivos/as.

Em consonância com essas ideias, Tonelli e Chaguri (2014) apontam que o conhecimento de uma LE contribui para a formação integral da criança, enquanto ser que age, pensa e influencia o mundo em que vive. Nessa perspectiva, o contato com uma LE desde a infância dá a oportunidade de as crianças conhecerem que existem outras formas de utilizar a linguagem, conhecimentos importantes para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Para Tonelli e Chaguri (2014), com base em Vygotsky, o ensino de uma LE pode auxiliar as crianças a conhecerem mais e melhor a própria língua materna, dado que no início da aprendizagem da linguagem os pequenos e as pequenas aprendizes dão nome aos objetos e as pessoas de seu cotidiano, e depois extrapolam o uso desse vocabulário e o transferem para outros contextos. Nesta perspectiva, os autores citam o exemplo da palavra ‘cadeira’, indicando que as crianças ao aprendê-la poderão atribuir outras funções a ela além do sentar, como subir para pegar algum objeto no alto etc., e poderão compreender que esse mesmo objeto recebe o nome de *chair*, *silla* ou *chaise* em outras línguas. Se a criança “[...] se apropria do objeto (ferramenta) “cadeira”, transformando-o em um instrumento, ela é igualmente capaz de manipular a linguagem, conferindo a ela outros conceitos”. (TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 264).

Para Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), a educação linguística possibilita à criança ter contato com outras maneiras de dizer, de pensar, de existir. Para tanto, enquanto educadores e educadoras, devemos refletir sobre a nossa prática e analisar se, por meio do nosso trabalho com a língua(gem), as crianças poderão se tornar mais conscientes do seu papel na sociedade, valorizando as diferenças na luta por justiça social. Diante disso, compreendemos que devemos planejar

nossas aulas buscando a sensibilização dos estudantes para as diferentes línguas, culturas, modos de ser e de agir em um mundo plural. Para tanto, é importante conscientizá-los da diversidade linguística e cultural, bem como proporcionar reflexões sobre a linguagem, a língua e a cultura do outro. Isto é, sensibilizar os pequenos e as pequenas aprendizes para as diversas línguas que coexistem no mundo a partir da comparação entre elas, além de levá-lo ao rompimento das barreiras culturais e ampliar seus horizontes. (MAGIOLO; TONELLI, 2020).

Para tanto, segundo Tonelli e Cordeiro (2014), podemos pensar em atividades que confrontem e comparem as características da língua primeira com a segunda a fim conscientizar as crianças das diferenças e/ou semelhanças entre essas duas formas enunciativas. As autoras consideram que a “abertura às línguas” é profícua para “desenvolver em todo aprendiz a conscientização de diferentes formas de manifestações linguísticas e culturais, com vistas a oportunizar um melhor conhecimento das línguas através de uma reflexão plurilíngue.” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 60). Por isso, defendem que o ensino de línguas “objetiva-se tornar o aluno sensível e consciente da existência e do uso de outras línguas, assim como das semelhanças e das diferenças entre elas.” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 60).

Em anuência, Garrett e James (1993) discorrem sobre a consciência linguística (CL), que uma das definições mais utilizada é “[...] a sensibilidade de uma pessoa a uma percepção consciente da natureza da linguagem e seu papel na vida humana (DONMALL, 1985 apud GARRET; JAMES, 1993, p. 109 - tradução livre). Para os autores, a CL pode auxiliar na construção de uma ponte entre o ensino da língua primeira e da LE, uma vez que traz benefícios para cinco domínios: *afetivo, social, poder, cognitivo e desempenho*.

Garrett e James (1993) argumentam que no domínio *afetivo*, a CL estimula a curiosidade dos alunos e das alunas pela linguagem e aumenta sua receptividade para novas experiências linguísticas; no domínio *social*, a CL auxilia na construção da consciência dos/as estudantes sobre as diferentes origens e características da sua língua e seus dialetos, ajudando na compreensão da própria língua e ainda fomenta a tolerância; quanto ao *poder*, a CL alerta aos educandos e educandas “sobre as maneiras como a linguagem pode ser usada como um instrumento de manipulação” (GARRET; JAMES, 1993, p. 112 - tradução livre); ao *cognitivo*, contribui para o desenvolvimento da consciência da existência de padrão, funções da linguagem em uso, gêneros, etc.; por fim, no domínio do *desempenho*, relaciona-se ao efeito positivo sobre o comportamento linguístico ao aumentar os recursos linguísticos disponíveis propiciados pelo trabalho com a CL.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de promover a sensibilização às diversidades linguísticas e culturais para promover a receptividade pelo diferente visando o interesse pelo outro, uma vez que somos constituídos pela linguagem

e a constituímos. Portanto, são conceitos importantes para pensar no ensino de LEC a fim de que os pequenos e as pequenas aprendizes se sensibilizem para o diferente e aprendam a respeitá-lo. Entretanto, para que de fato consigamos oferecer uma educação linguística desde a infância, precisamos pensar na formação dos professores e das professoras que atuarão com esse público a fim de alcançar tal objetivo.

A esse respeito, Menezes de Souza (2019, p. 255) declara que precisamos formar um docente que seja “[...] capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer.” Diante disso, percebemos a necessidade de refletir sobre o tema.



### PARA REFLETIR...

- O que você entendeu sobre educação linguística na infância?
- Defina o que é consciência e sensibilização linguística e os seus objetivos no ensino a partir do exposto até aqui.
- Por que conceitos como consciência e sensibilização linguística são importantes para pensar na promoção de uma educação linguística para crianças?



### NA PRÁTICA...

1. Crie uma atividade para trabalhar com o poema *The Three Little Pigs* enfocando a análise e reflexão da língua primeira e da língua sendo ensinada com os pequenos aprendizes. O objetivo da sua proposta deve ser o desenvolvimento da consciência linguística e a sensibilização dos alunos para as diferenças e semelhanças entre as duas línguas.

Nesta atividade você também pode trabalhar com outras versões desta história em forma de poema em português e/ou outra LE de sua preferência e/ou formação.

#### **The Three Little Pigs by Marian Swinger**

The first little pig in a house of straw  
heard a tap tap tap on her little green door.  
‘Little pig, little pig, let me come in,’  
said the big bad wolf with a big bad grin.  
Then he huffed and he puffed and he huffed some more  
and down went the little pig’s house of straw.

The next little pig was taking a nap  
 in her house of sticks when she heard a tap  
 and the big bad wolf with a big bad grin  
 gave a huff and a puff and blew her house in.  
 Then the big bad wolf, still up to his tricks  
 went off to the third little house of bricks.  
 'Little pig, little pig, let me come in,'  
 said the big bad wolf with a big bad grin.  
 And he huffed and he puffed till his face turned red.  
 'My house is too tough,' the little pig said.  
 'I'll come down the chimney,' the wolf yelled, 'Now!'  
 But the fire was lit and the wolf yelled 'Ow!'  
 and shot straight out in a cloud of smoke  
 as the third little pig gave the fire a poke.  
 Then the wolf blew on his paws with a huff and a puff  
 and he bobbed off home. He'd had enough.

(SWINGER, s. d).

## Língua(gem) como prática social: propostas viáveis

Para Menezes de Souza (2019), o conceito de língua como sistema abstrato, meramente aplicado pelos usuários, não cabe mais em um contexto marcado pela globalização, pelas tecnologias, pelos letramentos digitais e pela multimodalidade. Para ele, não basta ensinar a regra aos alunos, é preciso abordar as práticas sociais que diferem e variam em cada contexto. O autor enfatiza ser preciso considerar a língua como “[...] um conjunto de *repertórios* e *práticas* que vão variar de lugar para lugar, de contexto para contexto.” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 247). Por isso, defende a necessidade de falar em práticas contextuais, situadas e que mudam, ou seja, pautadas em uma concepção de língua como prática social.

Nesta esteira, Rocha (2009) aponta que é importante propiciar que os alunos participem de práticas sociais reais, respeitando os diferentes âmbitos e esferas da sociedade que circulam, o que implica adotar uma abordagem da língua coerente com essa visão. Nesse sentido, ao trabalhar com a língua como prática social, o objetivo é que os/as estudantes utilizem a linguagem ativa e criticamente, reconhecendo suas diferenças e sua heterogeneidade a fim de conviver bem com elas.

Nesta perspectiva, apresentamos duas propostas que tratam a língua como prática social e visam a conscientização e sensibilização dos alunos e das alunas para as diferenças e/ou semelhanças linguísticas e culturais em sala de aula.

A primeira delas é de Tonelli e Cordeiro (2014), que elaboraram uma sequência didática (SD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) para o trabalho com o gênero textual história infantil a fim de que os alunos e as alunas reconhecessem e comparassem a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. Para tanto, escolheram a história *Apples and Pumpkins* e criaram atividades que permitiram os pequenos e as pequenas aprendizes confrontarem e compararem as características da língua primeira com a segunda língua. Em uma das atividades da SD, as autoras visaram a sensibilização dos alunos e das alunas para a existência e o uso do pronome *we* que aparece no início da história. Para tanto, chamaram a atenção deles sobre quem vai à fazenda visando o levantamento de hipóteses sobre o ponto focado: “[...]. Ela vai sozinha, lembram? Quem vai? *WE go*. Olhem só. Quantas pessoas têm no carro? Ela vai sozinha? Quando ela fala *WE go*, de quem será que ela está falando? Somente dela? Porque ela diz *WE*? [...]” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 58). Nesse sentido, a atividade permitiu que os/as estudantes confrontassem como é o plural do pronome pessoal no português e no inglês, sem de fato se remeter a classe gramatical ou traduzir a palavra. Para elas, “o confronto/comparação entre os vocábulos e seus significados, nesta proposta, não é visto como ‘tradução’, mas como uma forma de conscientizar as crianças das diferentes manifestações sonoras, lexicais e gramaticais da LP e da LI”. (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 59).

A segunda foi abordada por Merlo e Kawachi-Furlan (2020), que apresentam a proposta desenvolvida por Pires (2019) na qual foi possível trabalhar com o tema cores, conciliando o aprendizado linguístico com a formação cidadã. Neste sentido, o plano de aula foi elaborado para o desenvolvimento do repertório linguístico sobre cores, bem como a geração de questionamentos sobre raça e padrões de beleza. Nesta proposta, abordaram-se os diferentes tons de pele utilizando o quadro *Os Operários*, de Tarsila do Amaral, e ao final, os alunos e as alunas produziram seu autorretrato com base no quadro e nas cores apresentadas. Desse modo, essa atividade possibilitou sensibilizar os estudantes para as diferenças, uma vez que não se ensinou apenas o léxico relacionado às cores, mas os levou a perceberem os diferentes tons de pele existentes.



### PARA REFLETIR...

- Discorra sobre a concepção de língua(gem) defendida nesta seção e suas implicações no ensino de uma LE.
- Com base nos seus estudos nesta seção, infira qual é a concepção de língua(gem) da professora retratada na tira e comente sobre a crítica implícita sobre o ensino.



Fonte: Mafalda (s. d.).

- Na sua opinião, as propostas de Tonelli e Cordeiro (2014) e Pires (2019 apud MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020) são possíveis de colocar na prática? Por quê?



### NA PRÁTICA...

1. Nesta seção, você viu algumas propostas para o ensino de LEC. Agora você deverá elaborar um plano de aula para esse público-alvo pautado na concepção de língua como prática social e que leve as crianças ao desenvolvimento da consciência e sensibilização para as línguas;
2. Escolha um gênero discursivo e/ou tema da aula; defina a faixa etária dos alunos e a carga horária; estabeleça e apresente os objetivos da atividade; detalhe os procedimentos e a metodologia de ensino adotada.

## (Re) começando...

Nesta unidade, verificamos que ao defender um ensino de LEC não é possível considerar apenas o fator idade, pois há outros fatores que influenciam direta e indiretamente a aprendizagem de uma LE na infância, como: questões sociais, culturais, educacionais, psicológicas, contextuais, exposição e o uso da língua etc. Além disso, explicitamos que um ensino de LEC voltado para o futuro, desconsidera as necessidades dos pequenos e pequenas aprendizes no presente, bem como traz uma visão utilitarista de língua. Logo, duas ideias foram questionadas durante as discussões propostas.

Ademais, refletimos sobre como a educação linguística desde a infância visa possibilitar aos educandos e às educandas conhecerem outras maneiras de dizer, de pensar e de existir em um mundo plural, ajudando-os a desenvolverem o respeito por este outro que, muitas vezes, difere-se de linguisticamente e culturalmente.

Por fim, pensamos sobre como a concepção de língua implica na atuação pedagógica e ponderamos a aplicação prática de conceitos como sensibilização e consciência linguística na infância.



## LEITURAS ADICIONAIS

**www** **Texto 1:** 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, p. 58-76, dez., 2017. Acesso em: 02 de jun. 2022.

**www** **Texto 2:** BATISTA, P. C.; TONELLI, J. R. A. Concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de línguas na infância. *Revista da Anpoll, [S. l.]*, v. 53, n. 1, p. 54-77, 2022. Acesso em: 5 de maio 2022.

**www** **Texto 3:** BROSSI, G. C.; DA SILVA, M. P.; DE FREITAS, C. C. “We can’t stop playing”: peraltagens e esperanças na educação linguística na infância. *Via Litterae, [S. l.]*, v. 12, n. 2, p. 171-192, dez., 2020. Acesso em: 04 de jun. 2022.



## SUGESTÃO DE VÍDEO

**www** Formação de professores e educação linguística em línguas estrangeiras com crianças. Felice - CNPq. Londrina, PR: 2021. 1 vídeo (127 min).

## REFERÊNCIAS

- ARMANDINHO. In: *Tiras Armandinho*. [S. l.], 16 maio 2015. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/113827485334/tirinha-original>. Acesso em: 08 jun. 2021
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- GARRET, P.; JAMES, C. What's language awareness? *BABEL - AFIAL*, [S. l.], n. 2, p. 109-114, 1993. Disponível em: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/view/115>. Acesso em: 03 de jun. 2022.
- KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7-20, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940>. Acesso em: 05 de mai. 2022.
- MAFALDA. In: *Mafalda 02 – 084*. [S. l., s. d.]. Disponível em: <https://stryptor.herokuapp.com/mafalda/02-084>. Acesso em: 08 jun. 2021
- MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, dez. 2020. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 05 de mai. 2022.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. de M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-258.
- MERLO, M. C. Quanto mais cedo, melhor? implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. *PERcursos Linguísticos*. Vitória, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27965/20137>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- MERLO, M. C.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista. *REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, [S. l.], v. 12, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10223>. Acesso em: 01 de jun. 2022.
- MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/26804>. Acesso em: 17 de abr. 2022.
- MUÑOZ, C. Starting young – is that all it takes? *Babylonia*, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 22-25, 2014. Disponível em: <http://babylonia.ch/en/archive/2014/number-1/starting-young-is-that-all-it-takes/>. Acesso em: 17 de abr. 2022.
- PIRES, G. P. L. Diversidade e práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. *Relatório de Iniciação Científica – Edital PIIC/UFES*, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2019.
- ROCHA, C. H. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 48, p. 247-274, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VSmCkhKGvCWgbcvFXqzkGvS/?lang=pt>. Acesso em: 05 de abr. 2021.
- SINGLETON, D.; PFENNINGER, S. E. The age debate: a critical overview. In: GARTON, S.; COPLAND, F. *The Routledge Handbook to Teaching English to Young Learners*. Routledge: New York. 2019, p. 30-43.

SWINGER, M. The three little pigs. In: *St Stephen's Performance Poetry*, [S. l., s. d.]. Disponível em: [https://www.st-stephens-school.org.uk/docs/Homework\\_Sheets/2017-18/Y1\\_The\\_Three\\_Little\\_Pigs\\_Poem.pdf](https://www.st-stephens-school.org.uk/docs/Homework_Sheets/2017-18/Y1_The_Three_Little_Pigs_Poem.pdf). Acesso em: 04 jun. 2022.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (Org.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, p. 247-275.

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*, [S. l.], n. 42, p. 45-63, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>. Acesso em: 18 de mai. 2022.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, jan., 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

# **TEACHER, PODEMOS FAZER DUPLA? ATIVIDADES INTERATIVAS E COLABORATIVAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

Marco André Franco de Araújo

“[a] interação, na medida em que se baseia na ideia da reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia do contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes.”

(LEFFA, 2003, p. 181)

## Objetivos da Unidade:

- refletir sobre o papel da interação em sala de aula de línguas estrangeiras;
- desenvolver atividades colaborativas e interativas para o ensino de inglês para crianças;
- refletir sobre a importância da colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras;
- conhecer propostas de atividades para o ensino de línguas para crianças com foco na interação e na colaboração.

## Aproximando-se do tema

Nesta unidade de formação, buscamos levantar a discussão sobre o ensino de inglês para crianças de uma perspectiva sociocultural, isto é, pontuamos a aprendizagem de línguas estrangeiras por meio da interação e da colaboração entre elas.

Para isso, apresentamos, a princípio, os pressupostos da teoria sociocultural, trazendo conceitos importantes como a interação, a colaboração, a mediação e, por fim, sugerimos algumas possibilidades de atividades para a sala de aula de língua inglesa para as crianças. Além disso, trazemos, também, questionamentos e possibilidades de amplitude de seu conhecimento e atividades práticas para que você possa aplicá-las em suas aulas.

## A teoria sociocultural e suas vertentes

A teoria sociocultural pauta-se nos estudos de Vygotsky e de seus colaboradores (LANTOLF, 2000; OLIVEIRA, 2002). De acordo com os pressupostos da teoria sociocultural, o homem é um ser social e, dessa forma, aprende com o outro. Um dos principais conceitos dessa teoria é o da interação, pois aprendemos enquanto interagimos com nossos semelhantes. Adicionalmente, Oliveira (2002, p. 38) pontua que ao interagirmos socialmente com nossos semelhantes, ou com os “diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”. Na mesma vertente, Paiva (2014, p. 138) salienta que “na perspectiva sociocultural, a aprendizagem é vista como um processo de participação em práticas sociais, como um processo de se tornar membro de uma comunidade”.

Ainda de acordo com a perspectiva sociocultural, outro principal conceito é a nossa concepção de mundo, pois ela não acontece de forma imediata, mas,

sim, mediada por instrumentos psicológicos como a linguagem (LANTOLF; APPEL, 1994; SANTOS; ABRAHÃO, 2015; VYGOTSKY, 1994, 1998). Wertsch, Del Río e Alvarez (1998, p. 29) esclarecem que “a mediação é melhor entendida como um processo envolvendo o potencial das ferramentas culturais para modelar a ação, por um lado, e o único uso dessas ferramentas, por outro”.

De acordo com Figueiredo (2001, p. 60), o principal pressuposto da teoria sociocultural é “explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças” e, dessa forma, os processos cognitivos são mediados através das interações socioculturais desses indivíduos. Nesse sentido, conforme nos esclarece Vygotsky (1981), a criança perpassa por três processos cognitivos, a saber: a) regulação pelo objeto; b) regulação pelo outro e; c) a autorregulação.



### PARA REFLETIR...

- Como você vê o ensino de línguas estrangeiras para crianças em uma perspectiva sociocultural de aprendizagem?
- Vimos que um dos principais conceitos da teoria sociocultural é a mediação. Reflita sobre o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem de línguas para crianças.
- Você acredita que a colaboração entre as crianças com os seus pares por meio de atividades em sala de aula pode contribuir com seu desenvolvimento cognitivo? Discuta com um colega que atue no mesmo contexto que você.



### NA PRÁTICA...

1. Elabore, se possível junto a um colega, uma atividade baseada nas ideias de Vygotsky sobre a regulação pelo objeto (usando imagens e/ou objetos) e a regulação pelo outro (usando o princípio da interação entre as crianças);
2. Identifique em sua prática enquanto professor aspectos da teoria sociocultural;
3. Acesse o site [www](http://www) e crie um mapa conceitual sobre os principais pilares da teoria sociocultural. Em seguida, compartilhe com seus colegas.

Como vimos, a interação ocupa um papel essencial dentro do contexto de sala de aula de línguas estrangeiras. Na seção seguinte, discutimos o papel da interação e colaboração.

## A interação e a colaboração

A interação ocupa um papel essencial no contexto de sala de aula de línguas estrangeiras. De acordo com Hall (2001, p. 18), a interação em sala de aula auxilia os alunos a “assimilar e internalizar conhecimentos de formas linguísticas na língua-alvo”.

Sobre o papel da interação, Scarcella e Oxford (1992, p. 229) sugerem que

“

[...] quando as crianças aprendem sua primeira língua, elas não aprendem primeiro os sons, depois as palavras, depois as frases e, finalmente, aplicam esse conhecimento linguístico em sua interação com o mundo social ao seu redor. Eles começam interagindo com as pessoas significativas em seu ambiente e conversam, jogam e se envolvem em rituais muito antes de serem capazes de pronunciar suas primeiras palavras reconhecíveis. Seus cuidadores normalmente gastam muito tempo configurando e desenvolvendo essas interações, e a linguagem se desenvolve ao longo do caminho.

”

O ensino de línguas, na perspectiva da aprendizagem colaborativa, oportuniza às crianças a troca de ideias com os seus colegas e, ainda, de fornecer assistência aos seus pares. Dessa forma, quando o professor opta pelo trabalho nessa vertente, passa a exercer um papel de mediador e o foco do trabalho em sala de aula é voltado para o aluno (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2001; 2018a, 2018b; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012). Figueiredo (2018b) esclarece que a colaboração

“

pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem [...]. Por meio dela, os alunos podem dar ou receber ideias, prover assistência mútua para realização de uma atividade etc.

(FIGUEIREDO, 2018b, p. 14-15)

”

Ante o exposto, compreendemos que o trabalho dentro da perspectiva da colaboração oferece aos alunos várias possibilidades para que eles aprendam com os seus colegas e, assim, oportunidades para que eles também contribuam na aprendizagem do outro de maneira significativa (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2018a, 2018b).



### PARA REFLETIR...

- De que forma os professores podem elaborar atividades que promovam a interação entre os alunos?
- Você acha que a colaboração, oriunda da interação entre as crianças, pode promover mudanças significativas no aprendizado delas?
- Reflita com um colega sobre quais atividades vocês podem inserir no ensino de inglês para crianças com foco na colaboração entre elas.



### NA PRÁTICA...

1. Crie um acróstico com a palavra COLABORAÇÃO pensando em atividades para serem aplicadas em sala de aula;
2. Elabore uma atividade colaborativa para crianças com foco na produção oral;
3. A seguir, apresentamos dois planos de aula para serem aplicados em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Identifique em qual deles há aspectos da teoria sociocultural na aula proposta e explique.

## Plano de Aula 1 - Colours Bingo: jogo ajuda a ensinar cores em inglês

**Conteúdo:** cores.

**Objetivos:** analisar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a língua inglesa; introduzir o vocabulário das cores em inglês; associar oralidade com escrita da língua inglesa.

**1ª Etapa:** Diagnóstico de conhecimentos prévios

Identificar o nível de familiaridade que os estudantes possuem em relação à língua inglesa é extremamente importante, pois um diagnóstico prévio poderá ajudar a determinar qual sequência de conteúdos deverá ser abordada. Tal avaliação poderá ser feita durante o desenvolvimento dessa aula, observando o desempenho dos alunos nas atividades.

O(a) professor(a) iniciará a aula perguntando aos alunos se eles conhecem palavras em inglês e quais são elas. Apresentará algumas palavras do idioma usadas no cotidiano, e seus significados, por exemplo: *hot dog, download, yes, play, top model, milkshake, hamburguer, light, fashion, fitness, cheeseburger, big brother, notebook, outdoor.*

## 2ª Etapa: Proposta de jogo

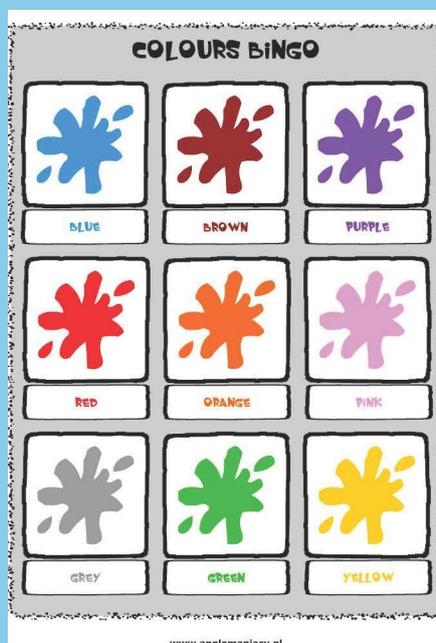
A seguir, o(a) professor(a) apresentará algumas palavras em inglês (cores): *red, blue, pink, green, purple, orange, brown, yellow e grey*. O(a) professor(a) irá instigar os estudantes quanto ao significado dessas palavras.

Importante ressaltar que, talvez, metade da turma saiba o significado de todas as palavras, e a outra metade nunca tenha ouvido falar a respeito. Então, para conhecer e fixar a aprendizagem, os alunos devem desenhar usando as cores mencionadas.

Os jogos são excelentes aliados para ensinar línguas. Nesse plano de aula, o bingo será utilizado como ferramenta didática.

Deverá ser previamente impressa a cartela do bingo, disponível no link que se encontra na seção “Materiais Relacionados”. As impressões podem ser coloridas, ou os alunos podem pintar os desenhos com as cores correspondentes. Caso a impressão não seja viável, é possível que cada criança produza sua própria cartela de bingo, desenhando e pintando segundo o modelo disponibilizado.

O(A) professor(a) entregará uma cartela para cada estudante e, em seguida, irá ‘cantar’ (pronunciar as cores em voz alta) o bingo. É importante explicar que o objetivo não é completar a cartela, como de costume nesse jogo, mas sim (re)conhecer o vocabulário das cores e (re)conhecer / associar a oralidade (pronúncia) com a forma escrita das cores estudadas.



### Materiais Relacionados

- 1 - [www](#) Cartelas do bingo.
- 2- [www](#) Inspirações de vídeos para *storytelling*.

## Plano de Aula 2 - *The Butterfly Life Cycle*

**Conteúdo:** Ciclo da borboleta.

**Objetivos:** reconhecer a sonoridade da língua (*listening*); compreender o ciclo da vida de uma borboleta; estimular a criatividade e o trabalho artístico manual.

**Série/Ano:** 1º e 2º anos do ensino fundamental.

**1ª Etapa:** Início de conversa

O aclamado livro *The Very Hungry Caterpillar*, – do escritor norte americano Eric Carle, foi escrito em 1969, vencedor de inúmeros prêmios e traduzido em mais de 60 línguas – incluindo a língua portuguesa, é considerado um grande clássico da literatura infantil. O objetivo desse plano de aula é apresentar aos estudantes a história da lagarta comilona, assim como levá-los ao entendimento do ciclo de vida de uma borboleta. Além, é claro, da compreensão do conteúdo em língua inglesa – através da contação de histórias e trabalhos manuais.

**2ª Etapa:** Proposta de atividade

Caso o livro *The Very Hungry Caterpillar* não esteja disponível na biblioteca onde leciona, o(a) professor(a) poderá retirar na biblioteca pública mais próxima. É possível utilizar a versão traduzida em língua portuguesa (Uma lagarta muito comilona), entretanto, para essa proposta, o(a) professor(a) fará uma tradução simultânea durante a *storytelling*. Em último caso, com a impossibilidade da aquisição do livro, o(a) professor(a) contará com a imaginação e alguns elementos de fácil acesso ao contar a história aos alunos (para buscar inspiração, assista ao vídeo sugerido na seção “Materiais Relacionados”).

**Sugestão:** Para a contação de histórias, tenha em mãos um saco de pano ou uma caixa de papelão – ou outro material, de acordo com a disponibilidade. Dentro do saco/caixa, coloque os elementos presentes no livro *The Very Hungry Caterpillar* (sol, lagarta, alimentos, frutas, casulo, borboleta etc.). Você pode utilizar objetos disponíveis na escola ou desenhar e recortar em papel colorido (use como exemplo o vídeo [www](#) “The Very Hungry Caterpillar story bag”). Feito isso, com a turma sentada em roda ou de outra forma que considere mais adequada, você dará início ao *storytelling*.

**Para complementar:** Caso a escola onde você leciona tenha sala de vídeo ou projetor, é possível transmitir a animação do livro [www](#) “The Very Hungry Caterpillar”. Você poderá finalizar esse momento levantando questões a respeito

da história contada. Lembre-se sempre que o aluno é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, por isso, é importante fazer questionamentos e mediar o processo. Procure deixar disponíveis os objetos utilizados na contação da história para que os alunos possam interagir com eles, relacionando-os aos conceitos explorados.

### 3ª Etapa: *The butterfly life cycle*

Nessa etapa, os alunos produzirão, em duplas, o ciclo da borboleta. Para isso, serão necessários alguns materiais: pratos de papelão ou círculos recortados em papel cartão/cartolina (um para cada aluno ou para cada dupla); canetinhas e/ou lápis de cor; massinha de modelar (se possível); cola líquida; tesoura; régua.

Os alunos serão incentivados a refletirem a respeito do que o livro *The Very Hungry Caterpillar* nos conta sobre como a lagarta comilona se transforma em uma linda borboleta. As fases do ciclo da borboleta serão representadas no prato de papelão/círculos recortados através de desenhos. Caso a escola tenha disponível, os alunos poderão fazer uso da massinha de modelar para confeccionarem o casulo e a borboleta, por exemplo.

O(A) professor(a) poderá estimular os estudantes a escreverem os nomes das fases representadas – *egg, caterpillar, cocoon and butterfly*. Por fim, cada dupla poderá apresentar seu trabalho para o restante da turma. Depois, poderão montar um mural com as produções.

Você deve ter percebido que no **plano 1**, as atividades propostas são realizadas individualmente (bingo) e com mais participação do professor como, por exemplo, quando são feitas perguntas aos alunos e apresentado a eles o vocabulário sobre as cores.

Já no **plano 2**, o foco de uma das atividades é na colaboração, pois os alunos terão de trabalhar juntos na produção do ciclo da borboleta. Sendo assim, o plano que apresenta características da teoria sociocultural é o plano de aula 2.

Na próxima seção, apresentamos uma possibilidade de uso de atividades com os alunos com foco na interação e na colaboração: os jogos.

## E como isso fica na sala de aula? *Let's play!*

Os recursos lúdicos em sala de aula são elementos muito importantes principalmente no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Vários estudos perpassam essa perspectiva e apontam benefícios do uso de recursos lúdicos como os jogos (ARAÚJO, 2016; GREINER, 2010; HADFIELD, 1984; OLIVEIRA, 2014;

TEIXEIRA, 1995; WEBSTER; MAIVES, 2012, entre outros).

De acordo com Araújo (2016, p. 42), o jogo é “uma atividade que oferece possibilidades de aprendizagem por meio da interação e da colaboração entre os indivíduos, e por meio da utilização de estratégias que os levarão a obter sucesso na resolução das tarefas”. Ainda de acordo com o Araújo (2016, p. 44-45), os jogos, no contexto de sala de aula de línguas estrangeiras, podem propiciar aos alunos várias oportunidades de aprendizagem, as quais reproduzimos a seguir.

- repetir palavras de novo vocabulário ou de vocabulário já adquirido de modo que as aprendam de maneira descontraída, e não enfadonha como nos *drills*, por exemplo;
- repetir estruturas linguísticas da língua-alvo, e internalizar, assim, regras gramaticais, também de forma descontraída;
- coconstruir o conhecimento por meio das interações ocorridas através dos jogos, ajudando os seus colegas e, também, tirar dúvidas com eles;
- criar estratégias para se fazerem entendidos como, por exemplo, a criação de palavras que não existem na L2/LE<sup>3</sup>;
- ter consciência, como também conscientizar o colega para que use a LE nas aulas;
- se autocorriger, como também corrigir os outros colegas quando cometem erros;
- utilizar como apoio para solução de dúvidas a ajuda do professor, dos seus colegas, como também utilizar recursos externos como os livros didáticos, os cadernos, os dicionários;
- utilizar informações já adquiridas em aulas anteriores, ou aquelas que já sabem no momento da realização dos jogos.

Assim, utilizar jogos nas aulas de língua inglesa para crianças pode ocasionar em momentos de troca de ideias entre eles, auxiliando, pois, na construção do seu conhecimento da língua que estão aprendendo.

Para efeitos de ilustração, apresentamos, com base em Araújo (2016), um exemplo de jogo que pode ser utilizado em sala de aula.

---

<sup>3</sup> Língua segunda e língua estrangeira, respectivamente.

<b>START</b>	DAYS OF THE WEEK	MONTHS OF THE YEAR	COLORS	ANIMALS	ROLL AGAIN	OCCUPATIONS	MISS A TURN	SPELL YOUR NAME
								GO BACK 3 SPACES
MONTHS OF THE YEAR	GO BACK 5 SPACES	SAY 4 LETTERS FROM ALPHABET	SHE IS FROM ENGLAND. SHE IS...	GO BACK TO START	ANIMALS	GO BACK 3 SPACES	COUNT FROM 24 TO 30	SHE IS FROM FRANCE. SHE IS...

Fonte: Araújo (2016, p. 59).

O jogo apresentado foi utilizado em uma turma de anos finais do ensino fundamental, podendo, pois, ser adaptado para o contexto de ensino de inglês para os anos iniciais. No caso do jogo proposto por Araújo (2016), ele foi usado com os alunos com o intuito de fazer uma revisão de conteúdo que estava sendo ensinado em uma turma de 7º ano do ensino fundamental.



### PARA REFLETIR...

- Qual a sua opinião sobre o uso de jogos para ensinar inglês para crianças?
- Há vários tipos de jogos que podemos usar em sala de aula como, por exemplo, os jogos de tabuleiro, os jogos de memória, jogos online. Qual deles você acha que seria melhor para trabalhar com as crianças?
- Reflita sobre as possibilidades de uso de jogos e, junto com um colega professor, pense em jogos interativos para o ensino de inglês para as crianças.



### NA PRÁTICA...

1. Crie um jogo da memória para ser aplicado para crianças que estão aprendendo sobre o vocabulário food, utilize-o com seus alunos e compartilhe sua experiência com um colega;
2. Elabore um plano de aula com foco no uso de jogos interativos para as crianças com atividades contextualizadas e compartilhe com um colega para a troca de experiências;

3. Após a leitura da seção sobre os jogos e, a partir de sua experiência enquanto docente, crie sua própria definição de jogo e compartilhe com um colega.

## (Re) começando...

Buscamos trazer nessa unidade de formação os principais conceitos da teoria sociocultural e discutir sua aplicabilidade em sala de aula. Dessa forma, apresentamos definições de interação, de colaboração e como essas perspectivas podem oportunizar um aprendizado significativo para os alunos.

O ensino de inglês no contexto de educação básica instiga em nós professores a busca por meios de tornar o aprendizado do idioma de maneira lúdica principalmente para as crianças, e pudemos ver que a interação e a colaboração por meio de jogos são importantes ferramentas para que a aprendizagem ganhe significado.



## LEITURAS ADICIONAIS

**www Texto 1:** ARAÚJO, M. A. F.; BEN-ITZHA, S.; ARAÚJO, T. M. O uso de telefones celulares como ferramentas pedagógicas propulsoras da motivação e da interação: um estudo com alunos de inglês de uma escola pública. *In: SOUZA, A. M. de.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. dos. (org.). Perspectivas para o ensino de línguas.* Rio Branco: EDUFAC, 2020. 5 v. p. 81-92. Acesso em: 15 mai. 2022.

**www Texto 2:** TIRABOSCHI, F. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. ARAÚJO, M. A. F. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao Instagram. *Revista Intercâmbio, [S. l.], v. XLV, p. 1-27, 2020.* Acesso em: 01 jun. 2022.



## SUGESTÃO DE VÍDEO

**www** Cooperative Learning Model: Strategies & Examples. Teaching in Education. [S. l., s. d.]. 1 vídeo (4 min. 33 segs.).

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. A. F. *Let's Play Games: o jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública*. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6051>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- ARAÚJO, M. A. F.; BEN-ITZHA, S.; ARAÚJO, T. M. O uso de telefones celulares como ferramentas pedagógicas propulsoras da motivação e da interação: um estudo com alunos de inglês de uma escola pública. In: SOUZA, A. M. de.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. dos. (org.). *Perspectivas para o ensino de línguas*. Rio Branco: EDUFAC, 2020. 5 v. p. 81-92. Disponível em: [http://www2.ufac.br/editora/livros/copy\\_of\\_PerspectivasparaoEnsinodeLinguasVolume5.pdf](http://www2.ufac.br/editora/livros/copy_of_PerspectivasparaoEnsinodeLinguasVolume5.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2018b.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras: foco em interações face a face e mediadas pelo computador. *Revista Polifonia, [S. l.]*, v. 25, n. 39.1, p. 165-182, 2018a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/7487>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2001.
- FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). *Formação de Professores: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2012. p. 11-40.
- GREINER, M. U. *The effective use of games in the German as a foreign language (GFL) classroom*. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Graduate College of Bowling Green State University, 2010.
- HADFIELD, J. *Elementary communication games*. London: Longman, 1984.
- HALL, J. K. Classroom interaction and language learning. *Ilha do Desterro, [S. l.]*, n. 41, p. 17-39, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7476>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.
- LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para um ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. p. 175-218. Pelotas: Educat, 2003.
- OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola Editora, 2014.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 2002.
- PAIVA, V. L. M. de O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SANTOS, F. A. C.; ABRAHÃO, M. H. V. Professores de inglês e a indisciplina escolar: a coconstrução de conhecimentos em um projeto de formação continuada colaborativa. In: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. de M. F.; SOUZA, J. R. de. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p. 33-48.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

TEIXEIRA, C. E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

TIRABOSCHI, F. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. ARAÚJO, M. A. F. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao Instagram. *Revista Intercâmbio*, [S. l.], v. XLV, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50436>. Acesso em: 01 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 189-240.

WEBSTER, K.; MAVIES, K. A comparative analysis of primary and secondary school teachers' use of games in teaching English as a second language in Zimbabwe. *Educational Research*, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 1161-1169, 2012. Disponível em: <https://www.interestjournals.org/abstract/a-comparative-analysis-of-primary-and-secondary-school-teachers-use-of-games-in-teaching-english-as-a-second-language-in-17559.html>. Acesso em: 01 jun. 2022.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, J. V.; RÍO, P. del; ALVAREZ, A. (Eds.). *Estudos socioculturais da mente*. Trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 11-37.



# INCIDENTES CRÍTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Mariana Guedes Seccato

“Reflecting on practice generally refers to teachers thinking about their underlying values and beliefs about teaching and learning and comparison these to classroom practices. Engaging in reflective practice enables teachers to articulate to themselves (and others) what they do, how they do it, why they do it and ultimately what the impact of their teaching is on student learning.”

(FARRELL, 2015, p. 79)

## Objetivos da Unidade:

- abordar a importância da reflexão na prática docente em ensino de língua inglesa para crianças;
- pensar sobre como os professores de língua inglesa para crianças lidam com os imprevistos em suas práticas e compreender o conceito de Incidente Críticos;
- criar estratégia de reflexão e compartilhamento dos Incidente Críticos como ferramentas de transformação das práticas docentes;
- elaborar um plano de análise e reflexão dos próprios incidentes vivenciados por professores de língua inglesa para crianças.

## Aproximando-se do tema

Segundo Saviani (2009), a formação humana é uma construção coletiva e histórica. A construção ocorre tanto biologicamente quanto cognitivamente, ou seja, pela interação que o sujeito tem com o meio em que está inserido e com as pessoas com as quais se relaciona.

Para Freire (1996), nós nos ‘formamos’ quando tomamos consciência do “ser e do fazer”. É a consciência da dimensão subjetiva, que constituem nossos valores morais (consciência ética), a sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética) e a sensibilidade aos valores políticos (consciência social). Dessa maneira, do ponto de vista profissional, a formação está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão.

No que tange à formação docente, segundo o documento “Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança” (ABRUCIO, 2016), nota-se no cenário internacional insatisfação quanto à formação dos professores.

Reconhece-se a necessidade de “reformar e reforçar o ofício do professor, desde a formação até a prática, por meio de uma maior integração entre o que se aprende na Educação Superior e o que se efetiva nas escolas” (ABRUCIO, 2016, p. 24). Sendo assim, a atuação prática desde o momento formativo aparece em muitos estudos como essencial para o desenvolvimento dos docentes, além de tornar a formação um processo contínuo ao longo da carreira.

Nóvoa (2007) e Leffa (2001) consideram a articulação institucional entre a formação inicial, formação continuada e a vida escolar como peça-chave para melhorar os resultados dos professores. Nóvoa (2007) reflete sobre a importância da relação entre a prática e a formação teórica do professor:

“

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm corpo e cabeça cheios de teorias, de livro, de testes, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática docente.

(NÓVOA, 2007, p. 14)

”

Leffa (2001, p. 2), ao organizar um livro no qual trata da formação dos professores de línguas, menciona, na apresentação da obra, o porquê da formação docente contínua:

“

O professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, emancipação, autonomia, diálogo, domínio afetivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo, formação integral, são algumas das ideias aqui.

”



## PARA REFLETIR...

### Identidade dos professores de LI para crianças

- Para Freire (1996), nós nos ‘formamos’ quando tomamos consciência do “**ser e do fazer**”. É a consciência da dimensão subjetiva, que constituem nossos valores morais (**consciência ética**), a sensibilidade aos valores estéticos (**consciência estética**) e a sensibilidade aos valores políticos (**consciência social**). Dessa maneira, do ponto de vista profissional, a formação está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão. Para você, quais são os conhecimentos fundamentais para ensinar LI para crianças?
- Leia o poema a seguir:

#### ***As cem linguagens da criança***

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem cem mãos

cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.  
(Loris Malaguzzi)

- Segundo Malaguzzi, as crianças são feitas de centenas de linguagens. Para você, quais linguagens constituem os professores de LI para crianças? Utilize metáforas e fundamentos teóricos para embasar a reflexão.



### NA PRÁTICA...

1. Assista ao vídeo [www](#) e elabore um plano de aula de LI para alunos entre o 1º e 5º ano do Ensino Fundamental sobre o tema: Transformação. O tema pode estar vinculado a outras áreas do conhecimento: ciências, matemática, música, etc. Importante pensar em como a LI pode ser utilizada para compreensão da temática. O plano pode contemplar uma aula ou uma sequência de aulas.

## Linguística Aplicada Crítica

Rajagopalan (2003) afirma que a pedagogia crítica nasce das inquietações vivenciadas em sala de aula e fora dela e estende tal reflexão à comunidade escolar. Para o autor, o pedagogo crítico é um ativista movido por convicções de que, suas ações podem desencadear mudanças sociais de importante consequência.

A sala de aula é espaço de discussão para alunos e professores, que devem ser capazes de relacionar e discutir livremente o que se aprende institucionalmente, com a vida fora da sala de aula. Dessa maneira, a criticidade se desenvolve por meio das condições e contextualizações políticas e históricas que são temporais. Conforme Freire (2005), o desenvolvimento da criticidade se origina na capacidade humana da curiosidade, que, por sua vez, é construída pelos indivíduos e suas comunidades.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 2005).

Segundo Luke (2005), o que caracteriza a criticidade nos dias de hoje é a maneira com que as pessoas utilizam textos e discursos para construir e negociar identidade, poder e capital. O autor afirma, que, até duas décadas atrás, a criticidade estava relacionada à capacidade de leitura e compreensão pessoal por meio de respostas sofisticadas.

Hoje, o que conta como crítico depende de como o Estado, a Mídia, a Escola, a Igreja e outros campos e autoridades institucionais permitem ou não, o que pode ser dito sobre textos e discursos e, o mais importante, o que pode ser dito e feito sobre identidades e histórias e sobre as próprias instituições.

A emancipação dos estudos linguísticos ocorre a partir do momento em que a criticidade passa a ser levada em consideração por meio de questionamentos sobre a linguística geral ou teórica, que pouco se preocupava

com as questões sociais, focando nas questões estruturais da língua. Neste contexto, Oakeshott (1991, apud ROSENDO, 2010) enfatiza a importância da linguagem para a participação humana na sociedade. Para o autor, por meio dela, os seres humanos herdam o mundo de significados que os rodeia: “(...) E, é claro que, a aquisição de uma língua não é meramente a aprendizagem do Latim ou do Espanhol, mas também a aprendizagem da língua da história, da filosofia, da ciência e da vida prática (...)” (ROSENDO, 2010, p. 5).

A ideia de Oakeshott (1991) pressupõe uma vinculação da aprendizagem linguística com o mundo real, desvinculando-a da autossuficiência e do isolamento dos demais saberes. Assim, o conhecimento técnico não é superior e nem anterior ao conhecimento prático. Eles são concomitantes.

Para darmos início às considerações sobre a Linguística Aplicada Crítica (LAC) com a citação de Norton e Toohey (2004), em que as autoras introduzem o livro *Critical Pedagogies and Language Learning*.



**Os defensores de abordagens críticas ao ensino de segunda língua estão interessados nas relações entre a aprendizagem de línguas e as mudanças sociais. Nesta perspectiva, a linguagem não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação; ao contrário, é uma prática que constrói e é construída pelas maneiras como os alunos de línguas entendem a si mesmos, seu ambiente social, suas histórias e suas possibilidades para o futuro.**

(NORTON, TOOTHEY, 2004, p.4)



A parte introdutória da obra dimensiona o aspecto crítico ao ensino de uma segunda língua, que ultrapassa questões linguísticas estruturais, assim como a discussão da criticidade como algo mensurável e aplicável. As autoras enfatizam a consideração da cultura, gênero, raça, instrução, avaliação e práticas comunicativas como aspectos ligados às identidades e atividades construídas em contextos sociais e políticos diversos.

O tratamento da linguagem, em uma perspectiva crítica, demanda compromisso de transformação social, justiça e igualdade. Segundo as autoras, é importante que “a formação linguística crítica não abra as portas somente para novos recursos de conhecimento, mas que também envolva investigação de quais conhecimentos têm sido historicamente privilegiados e porquê”. (NORTON, TOOTHEY, 2004, p. 5 - tradução livre).

Kubota e Miller (2017) reforçam a primazia da presença da perspectiva crítica no status da LA. No entanto, as autoras julgam necessária a revisão do significado do que pode ser considerado crítico nos estudos sobre linguagem. Elas sustentam a ideia de que relativizar o conceito de criticidade por meio de insinuação de ruptura total entre o que é crítico e o que não é pode contrariar um consenso pós-moderno de que nada é fixo e singular, mas sempre mutável.

As estudiosas reexaminam a questão da criticidade ao elucidar três teorias críticas, que de alguma forma contribuem à reflexão sobre a perspectiva crítica na linguagem. Elas dissertam sobre o Pós-modernismo, Pós-colonialismo e Marxismo. No artigo, são tratados alguns aspectos de cada contexto, mas, o que retengo importante abordar é o posicionamento das autoras quando questionam as três abordagens. Seria contraditório isolar cada uma das perspectivas para direcionar a criticidade, pois, os critérios que determinam algo criticamente são diversos e devem ser contextualizados.

Além disso, dado que pós-colonial, influenciado por marxistas e abordagens pós-modernas constituem o núcleo da criticidade, é necessário questionar se essas abordagens são inerentemente críticas. Existem abordagens pós-modernistas, marxistas ou pós-coloniais que são mais críticas que outras? A criticidade deve ser entendida em termos categóricos? Quais critérios determinam a criticidade? (KUBOTA; MILLER, 2017).

Moita Lopes (2006) entende que as questões abordadas pela LA se restringem às práticas de ensino e aprendizagem de línguas, não tratando de considerações sobre linguagem originárias de outras áreas. Como consequência, há uma limitação do entendimento da história e suas contextualizações: “Tal perspectiva tem situado as práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem” (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

O autor defende que a LA reflita sobre a necessidade de criar novas formas de politização por meio de uma agenda sociopolítica que possa ajudar na contribuição no reconhecimento e apoio às diversas formas de vida social.

A conscientização política dos estudos linguísticos é uma das preconizações de Pennycook (2001) ao discutir sobre criticidade na LA. Ele foi precursor em tratar a criticidade na LA levando em consideração os diversos vieses linguísticos em que ocorre, nomeando tal relação de LAC.

Para Pennycook (2001), os conhecimentos de políticas não se referem aos seus domínios formais, como governos, eleições ou instituições, mas tratam de trabalhar com questões de poder e visões que fazem parte dos domínios da vida. O poder deve ser centro de questionamentos sobre discurso, disparidade e diferença. Dessa maneira, o foco da LAC é questionar sobre linguagem e poder.

Segundo o autor, é importante a consideração, enquanto linguistas sobre as maneiras de utilizar a linguagem para mudar a forma como o poder é reproduzido. Para tanto, Pennycook (2001) define as seguintes implicações da LAC: forte visão da LA com abrangência, interdisciplinaridade e autonomia; visão da práxis por meio do pensamento, desejo e ação integrados como práxis; o ser crítico por trabalho crítico envolvido com mudança social; as micro e macro relações relacionando aspectos da LA a domínios sociais, culturais e políticos mais amplos; indagações sociais críticas com questões de acesso, poder,

disparidade, desejo, diferença e resistência; teoria crítica para tratar de questões sobre desigualdade, injustiça, direitos, erros e compaixão; lidar com dados por meio de problematização inquietada dos acontecimentos; autorreflexividade com questionamento constante de si mesmo; visões futuras de argumentos éticos fundamentados para alternativas e heterose, significando que a soma é maior que as partes e criação de novos esquemas de politização.



### PARA REFLETIR...

- Leia o [www](#) texto e elabore um mapa mental sobre os pontos que você define ser importante sobre a Linguística Aplicada Crítica. Você pode utilizar as seguintes ferramentas:



[www](#) Mind Meister



[www](#) Canva



[www](#) Mind Mup

- Quais aspectos da LAC você acha importantes para considerar em aulas de LI para crianças? Justifique sua resposta.



### NA PRÁTICA...

1. Observe as duas temáticas abaixo. De que forma você relacionaria esses temas aos direcionamentos da LAC?

Stories in Science: Math Girl (pp. 40-41)

#### Stories in Science

### Math Girl

**Sofia's struggle has helped girls and women achieve their dreams.**

Sofia Kovalevskaya was born in Russia in 1850. As an adult, she made major contributions to science. That was not easy, though. Math is important in science. It was very hard for girls to pursue math in Europe then. But she was determined.

Young Sofia showed a talent for math. So, her parents hired a tutor. But that was as far as she could go in Russia. Women could not attend a university. She needed written permission from her father or a husband. Her father refused, so she married to get permission. She then moved to Germany. There, she could attend a university. Her problems did not end. Sofia's professors would not grade her work. After studying for two years, she held graduate honors.

Press each image for more information.

Wrap It Up! | 10 minutes

Fonte: Sullivan; Shin (2021, p.27).



Fonte: Parr (2001).

2. Esboce um plano de aula que aborde uma das duas perspectivas: em poderamento feminino e/ou diversidade.

## Os Incidentes Críticos na formação de professores de língua inglesa para crianças

Os saberes docentes, assim como os Incidentes Críticos (IC) apresentam características. Segundo Tardif (2002), eles são temporais, pois são adquiridos por meio do tempo e das experiências da história de vida e profissional. São heterogêneos, pois se originam de diversas fontes e atingem diferentes objetivos, durante a formação e durante a prática. São personalizados diante das características das ações pessoais expostas, e situados porque os fatos ocorrem em situações particulares. Diante disso, o autor afirma que as características dos saberes docentes são consequências do fato de o objeto de trabalho docente lidar com seres humanos, que por sua vez carregam marcas e valores subjetivos.

Inicialmente, o conceito de IC surge entre as décadas de 40 e 50 em um estudo feito pelo Programa de Psicologia da Aviação da Força Aérea dos Estados Unidos durante a II Guerra Mundial, com a finalidade de desenvolver procedimentos para a seleção e classificação de tripulações (FLANAGAN, 1954).

A conceituação de Flanagan (1954) é de inspiração behaviorista, ao enfatizar o comportamento observável e a descrição operacional da situação. Por incidente entende-se toda atividade humana observável, suficientemente completa, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação. Para ser crítico um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes. (FLANAGAN, 1954, p. 66).

Posteriormente, já na década de 60, começa a surgir a ideia do conceito de IC ligado à educação (ESTRELA; ESTRELA, 1978). Os incidentes permitem a reflexão de práticas docentes nos diversos contextos de ensino; com o intuito de identificar fatores positivos e negativos ocorridos nos processos de ensino e aprendizagem.

Os autores discutem a aplicação dessa técnica no ensino, priorizando três questões: 1. registro de IC pelo professor, tanto para conhecer melhor seu aluno como para que outros o possam conhecer; 2. técnica dos IC como elemento de ligação entre a formação teórica e a prática pedagógica; 3. técnica dos IC como subsídio para elaboração de instrumentos de avaliação.

Woods (2012) afirma que o estudo dos IC se apresenta como um importante instrumento para a análise da carreira dos professores, o que se dá por meio da explicitação dos eventos críticos que estabeleceram mudanças, sejam elas positivas ou negativas, fruto de sentimentos agradáveis ou desagradáveis.

Assim, um incidente crítico é qualquer evento não planejado que ocorre durante a carreira de um professor, mas é vividamente lembrado. Os incidentes apenas realmente tornam-se críticos quando eles estão sujeitos à reflexão consciente. Quando os professores analisam formalmente estes incidentes críticos, eles podem despertar novos entendimentos de sua prática' (FARRELL; BAECHER, 2018, p. 135).

Um IC é qualquer evento não planejado que ocorre durante a carreira de um professor, mas é vividamente lembrado. Os incidentes apenas realmente tornam-se críticos quando eles estão sujeitos à reflexão consciente. Quando os professores analisam formalmente estes IC, eles podem despertar novos entendimentos de sua prática' (FARRELL; BAECHER, 2018, p. 13).

Baecher e Farrell (2018) justificam a necessidade de rever o que, segundo eles tem sido o 'calcanhar de Aquiles' no que tange à formação de professores: a divisão entre teoria e prática. Para os autores, os programas poderiam preparar melhor os novatos, convidando-os a antecipar os incidentes como forma de colmatar o fosso teórico-prático existente entre a formação docente e a realidade do ensino. Ainda, segundo os estudiosos, quando se deparam com decisões sobre como lidar com incidentes, os professores iniciantes são encorajados a se engajar na prática reflexiva para que possam considerar como desenvolver uma mentalidade de solução de problemas desses incidentes.

Eles afirmam que um incidente pode parecer mais típico do que crítico à primeira vista, e torna-se crítico por meio da análise, visualizando-o em termos de algo que tem significado no contexto mais amplo. Assim, quando ocorre um IC, ele interrompe as maneiras de se pensar sobre o ensino, e ao analisar tais incidentes, os professores podem examinar os valores e crenças que sustentam suas percepções sobre o ensino.

Os autores associam os IC à prática reflexiva, que remete aos professores que pensam em seus valores e crenças subjacentes sobre o ensino e a aprendizagem, comparando-os com as práticas de sala de aula. O engajamento na prática reflexiva permite que os professores articulem para si mesmos e para os outros o que fazem, como fazem e, em última análise, qual é o impacto de seu ensino na aprendizagem dos alunos.

Para tanto, Farrell (2013) sugere que, ao relatar IC, é importante seguir os seguintes passos: 1. Auto-observação, onde se identificam eventos significativos que ocorreram na sala de aula; 2. Descrição escrita detalhada do que aconteceu: o incidente por si só, o que levou a acontecer e sua consequência; 3. Autoconsciência: analisar por que o incidente aconteceu e; 4. Autoavaliação: considerar como o ocorrido fez compreender a própria prática docente.

Farrell (2013) afirma que, a fim de tirar o máximo proveito desse processo reflexivo, os professores devem se juntar a outro professor, às vezes chamado de amigo crítico. Segundo o estudioso, uma amizade crítica é quando um colega de confiança dá conselhos amistosos, a fim de desenvolver as habilidades reflexivas do profissional.

Assim, a análise do incidente relatado permite que, ao detalhar, analisar e interpretar IC importantes, os professores de LI como LE têm mais oportunidades de refletir e consolidar suas compreensões filosóficas e teóricas sobre suas práticas e, se desejarem, podem levar a uma exploração mais detalhada de diferentes aspectos do ensino por meio de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1995).

*Pesquisa-ação* é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações em que essas práticas acontecem. A pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação.



Fonte: As autoras (2022).



## PARA REFLETIR...

### Incidentes críticos na formação docente

- O que você considera como prática docente crítica? Exemplifique.
- Leia o relato abaixo e diga por que ele pode ser considerado um IC. O que você faria no lugar da professora?

*Sim, eu tive uma experiência diferente quando ensinava crianças de 3 a 6, 7 anos, há quatro anos, e quando elas estavam desenhando ou pintando algo e sempre pediam a mim ou a seus amigos o lápis da cor da pele, e é como um lápis rosa. E eu sempre dizia a eles: 'O que você quer dizer com cor da pele?' Porque a minha cor é diferente [da] sua cor, que é diferente da cor dele e aí eu tentei fazer [eles] olharem para os amigos e dizerem: 'Nós somos todos diferentes, sim, quer dizer, tipo rosa'. Essa é a minha experiência e acho que se pensasse no que eu teria feito de forma diferente nessa situação, talvez pudesse abrir para toda a turma essa discussão, porque fiz isso apenas com os alunos que me pediram pelo lápis. Acho que deveria [ter] falado com todos. Eles são muito novos para entender, mas talvez eles deveriam começar a mudar o nome do lápis, sabe? E veja outras cores como cores de pele também como marrom ou cores diferentes.*

**Fonte:** Seccato (2020).

- Relate um IC que você tenha vivenciado ou presenciado. Você o considera um IC? Explique.



## NA PRÁTICA...

1. Considere um possível plano de ação, diante do seguinte IC:

*'Ao introduzir uma aula sobre as partes do corpo humano, em uma sala de 2º ano a professora apresentou a seguinte imagem: bailarinos da escola de balé clássico de Cuba. A reação das crianças foi forte e enfática. Não aceitaram que meninos e homens possam dançar música clássica, tampouco se vestirem como 'bailarinas'. As colocações também se direcionaram ao fato de pessoas negras não dançarem músicas clássicas.'*

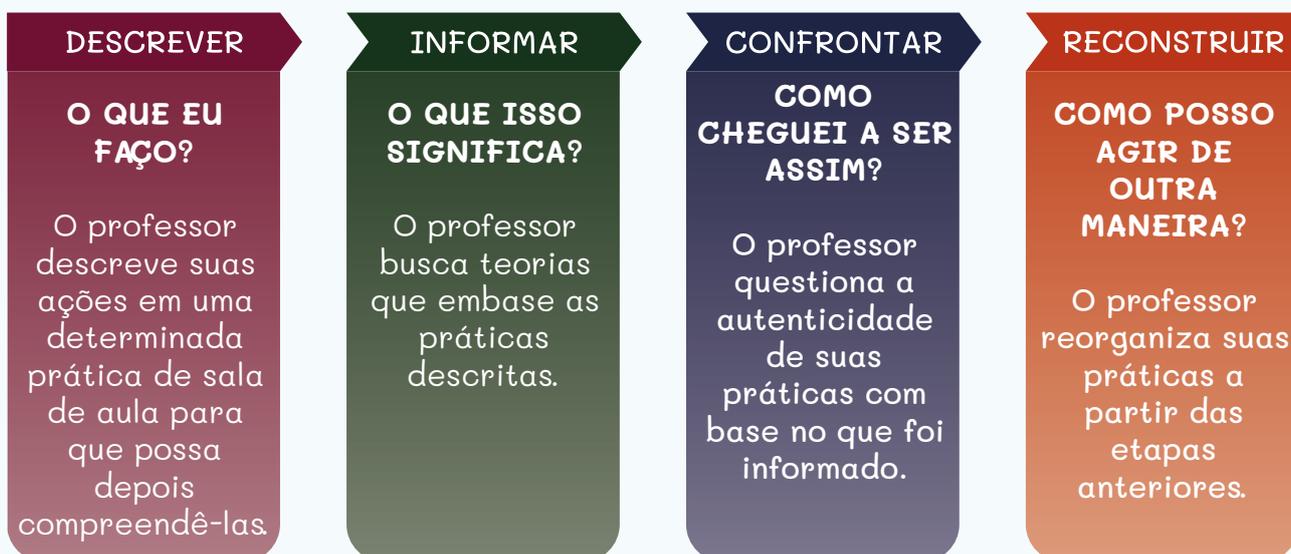


Fonte: Sullivan; Shin (2021, p. 16).

As reflexões devem conter uma contraproposta para a situação: *Como propor atividades relacionadas à educação linguística voltada à igualdade de gêneros por meio da LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Se você fosse o professor dessa turma, como elaboraria a próxima aula? Você continuaria com a temática 'corpo humano?' Você pediria ajuda a algum colega? A quem? Quais recursos você utilizaria para buscar informações e materiais de apoio para pensar em trabalhar igualdade de gêneros com a turma? Quais considerações seriam relevantes para repensar essa aula?*

2. Apresente suas considerações por meio de um texto reflexivo. Para melhor visualizar os movimentos que cooperam para a problematização e reflexão do fazer pedagógico por meio da linguagem, recuperamos as ideias de Smyth (1992) e as sistematizamos no diagrama a seguir:

## O processo reflexivo e suas formas de ação por meio da linguagem



Fonte: elaborado pela autora.

## (Re) começando...

Nesta unidade, refletimos sobre a identidade do professor de LI para crianças. Como esse profissional é constituído e como é constituído seu processo de formação.

Ademais, refletimos sobre como a educação linguística crítica desde a infância possibilita abordagens que favoreçam uma interpretação democrática, em que todas as vozes são ouvidas e contextualizadas. Para tanto, tivemos acesso aos pressupostos da LAC.

Por fim, pensamos como os IC podem se transformar em ferramentas valiosas da constituição do professor agente, consciente de seu processo de constituição e de suas práxis.



### LEITURAS ADICIONAIS

**www Texto 1:** APEDAILE, S.; SCHILL, L. Critical incidents for intercultural communication: Facilitator and activity guide. *NorQuest College Intercultural Education Program*, 2008. Acesso em: 15 mai. 2022.

**www Texto 2:** FARRELL, T. S. C. Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, [S. l.], v. 62, n. 1, p. 3–10, 2008. Acesso em: 15 mai. 2022.

**www Texto 3:** FATEMI, A, H; SHIRVAN, M, E; REZVANI, Y. The Effect of Teachers' Self-reflection on EFL Learners' Writing Achievement. *Cross-Cultural Communication*, [S. l.], v.7, n. 3, p.175-181, 2011. Acesso em: 15 mai. 2022.

**www Texto 4:** GILES, A. Navigating the Contradictions: An ESL Teacher's Professional Self-Development in Collaborative Activity. *TESL Canada Journal*, [S. l.], v.35, n.2, p. 104-127, 2018. Acesso em: 15 mai. 2022.

**www Texto 5:** KHANDELWAL, K. A. Effective teaching behaviors in the college classroom: a critical incident technique from students' perspective. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, [S. l.], v.21, n.3, p. 299-309, 2009. Acesso em: 15 mai. 2022.



### SUGESTÕES DE VÍDEOS

**www Vídeo 1:** Critical Incident Technique. Ellen Cordeiro. [S. l., s. n.], 20 out. 2016. 1 vídeo (8 min. 8 segs.).

**www Vídeo 2:** Critical Incidents for Teachers' Professional Development. El Yazid Iraqi. Istanbul: [s. n.], 15 dez. 2019. 1 vídeo (10 min. 45 segs.).

**www Vídeo 3:** It's Okay to be different - a read-aloud with Todd Parr. No Small Matter. [S. l., s. n.], 4 mar. 2017. 1 vídeo (2 min. 51 segs.).

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/formacao\\_de\\_professores\\_no\\_brasil\\_diagnostico\\_agenda\\_de\\_politicas\\_e\\_estrategias\\_para\\_a\\_mudanca\\_todos\\_pela\\_educacao.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_agenda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todos_pela_educacao.pdf). Acesso em: 10 fev.2022.
- BUTTERFLY: A Life: National Geographic. National Geographic. [S. l.: s. n.], 15 out. 2010. 1 Vídeo (2 min.). Disponível em: <https://youtu.be/kVm5k99PnBk>.
- ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. E. *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- FARRELL, T. S. C. Critical incident analysis through narrative reflective practice: A case study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, [S. l.], v.1, n.1, p. 79-89, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127432>. Acesso em: 07 fev. 2022.
- FARRELL, T. S. C. Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, [S. l.], v. 62, n. 1, p. 3-10, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/249252656\\_Critical\\_Incidents\\_in\\_ELT\\_initial\\_teacher\\_training](https://www.researchgate.net/publication/249252656_Critical_Incidents_in_ELT_initial_teacher_training). Acesso em: 05 fev. 2022.
- FARRELL, T. S. C. *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. New York, NY: Routledge, 2015.
- FARRELL, T. S. C.; BAECHER, L. *Reflecting on critical incidents in language education: 40 dilemmas for novice TESOL professionals*. New York: Bloomsbury, 2018.
- FATEMI, A, H; SHIRVAN, M, E; REZVANI, Y. The Effect of Teachers' Self-reflection on EFL Learners' Writing Achievement. *Cross-Cultural Communication*, [S. l.], v.7, n. 3, p.175-181, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3968/j.ccc.1923670020110703.250>. Acesso em: 03 de mar. 2022.
- FLANAGAN, J.C. The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, [S. l.], v. 51, n. 4, 1954.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KHANDELWAL, K. A. Effective teaching behaviors in the college classroom: a critical incident technique from students' perspective. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, [S. l.], v.21, n.3, p. 299-309, 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/41a6/dc8aca518e6fe8bfe8d956f989a3220b6a9e.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- KUBOTA, R.; MILLER, E, R. Re-Examining and Re-Envisioning Criticality in Language Studies: Theories and Praxis, *Critical Inquiry in Language Studies*, [S. l.], v.14, n. 2-3, p. 129-157, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15427587.2017.1290500>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2022.
- LUKE, C. Capital and market flows: Global higher education management. *Asia Pacific Journal of Education*, [S. l.], p. 159-174, 2005. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.informaworld.%2fopenurl%3fgenre%3darticle%26id%3ddoi%3a10.1080%2f02188790500337940>. Acesso em 22 mar. 2022.
- MOITA, L. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. Critical pedagogies and language learning: An introduction. In NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p.1-19, 2004.

NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OAKESHOTT, M. The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind. In: OAKESHOTT, M. *Rationalism in Politics and Other Essays*, Indianapolis: Liberty Press, 1991.

PARR, T. *It's Okay to Be Different*. [S. l.]: Little, Brown, & Co, 2001.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

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

ROSENDO, A.P. *A Ideia de Educação Liberal no Pensamento de Michael Oakeshott*, 2010. Disponível em: [www.lusofonia.net](http://www.lusofonia.net). Acesso em: 08 mar 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.] v.14, n. 40, jan/abr, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 08 jun. 2022.

SECCATO, M. G. *Incidentes críticos na formação de professores de Língua Inglesa: conceitos, características e reações*. 418 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SMYTH, J. Teachers Work and Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312029002268>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SULLIVAN, J; SHIN, K. *Welcome to our World*. AME 2 - Student's Book. 2 ed. [S. l.]: National Geographic Learning, 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

WOODS, P. *Critical events in teaching and learning*. New York: Routledge, 2012.

# VISÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Gabielli Martins Magiolo

The limits of my language mean the limits of my world.

Ludwig Wittgenstein

## Objetivos da Unidade:

- compreender alguns conceitos importantes que refletem na prática do ensino de línguas com crianças;
- discutir as diferenças entre língua, linguagem e suas implicações para a educação linguística com crianças;
- refletir sobre diferentes visões de língua e como elas podem impactar na prática docente;
- considerar as praxiologias locais para definir a visão de língua do grupo de docentes responsável pelo ensino de língua inglesa no seu contexto.

## Aproximando-se do tema

Nesta unidade, faremos uma reflexão acerca de conceitos importantes para efetivação da prática docente no que diz respeito ao ensino de línguas. Tais conceitos podem gerar confusão e, por vezes, parecer muito similares, mesmo entre os estudiosos do tema. De fato, como vocês perceberão, não se pode dizer que uma ou outra visão é a correta ou a errada. Trata-se de escolhas terminológicas que precisam ser compreendidas e feitas, as quais refletem nossa visão de mundo, de educação e, em especial, de ensino de línguas.

Sendo assim, para que decisões informadas possam ser tomadas é necessário conhecer e compreender a distinção entre esses conceitos centrais para que eles reflitam nosso posicionamento de forma discursiva. Assim, nos tópicos, a seguir, discutiremos os conceitos de língua e linguagem e suas diferentes visões que podem impactar também as práticas de ensino e aprendizagem de línguas com crianças. Na sequência, apresentaremos os termos língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA), bem como suas diferenciações. No último tópico, abordaremos a visão do inglês como língua franca e a função formativa do ensino de língua, assim como está posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), para, enfim, apresentar a perspectiva crítica de ensino de língua na infância e o termo educação linguística com crianças.

## Para começo de conversa: língua e linguagem, há distinção?

Como toda ciência que tenta explicar os fenômenos humanos, a linguística já passou por várias fases de entendimento para definir língua e linguagem. Trata-se de um processo sócio-historicamente construído que, provavelmente, ainda será acrescido de muitas páginas conforme com o advento de realidades

que ainda não conhecemos. De antemão, o que podemos garantir é que são nomes dados a coisas diferentes, e dentro de cada um as variadas vertentes que foram surgindo ao longo do tempo que compreendem língua e linguagem de maneiras diferentes.

Resumidamente, podemos compreender a distinção claramente quando pensamos na língua como algo que é estritamente próprio da espécie humana e na linguagem como algo comum a todas outras espécies animais. A língua seria, portanto, algo mais restrito do que a linguagem. Enquanto esta é mais para as diferentes formas de comunicação, aquela é mais sistematizada e organizada em forma de códigos que são comuns aos falantes de um determinado sistema linguístico.

Porém, os estudos sobre língua e linguagem têm avançado nas últimas décadas no que se refere a visões distintas que as concebem para além da pura e simples comunicação e/ou código. É sobre isso que discorreremos neste tópico a fim de compreender tais diversificações e como elas refletem em nossa prática e postura em sala de aula. Para isso, recorreremos aos documentos oficiais anteriores à BNCC para compreendermos como chegamos às visões expressas neste documento mais recente que regulamenta a educação no Brasil.

Iniciamos a discussão com o termo linguagem, que é mais amplo, porém concentraremos ele à linguagem específica humana. Para Koch (2006) e Travaglia (2009), a linguagem é o lugar da interação humana onde se constituem as relações sociais. Logo, ela pode se manifestar por meio da língua verbal em si - oral ou escrita - ou por meio de outras modalidades como, por exemplo, os sinais e as imagens.

Padilha (2018) discorre sobre três **concepções de linguagem**: **1) tradicionalista**: a linguagem é simplesmente expressão do pensamento, isolada e não interativa; **2) estruturalista**: a linguagem como instrumento de comunicação, condicionada unicamente à decodificação da mensagem; e **3) sociointeracional**: a linguagem como uma forma ou processo de interação/lugar de interação em que a relação entre o produtor da mensagem e seu receptor também desempenha papel importante.

De forma similar, a língua pode ser vista também diante destas três perspectivas: **1) tradicional**: língua enquanto código isolado relacionada somente ao produtor da mensagem; **2) estrutural**: sistema de regras e estruturas a ser decifrado; e **3) sociointeracional**: focado na comunicação - existe um produtor que quer dizer algo e um receptor que precisa compreender, a mensagem precisa ser compartilhada, ou seja, entram na equação o ambiente e o meio por onde passa a mensagem.

De acordo com a forma como concebemos língua e linguagem, a maneira de ensino que adotamos em sala de aula pode sofrer interferências. Os PCN (BRASIL, 1998) de LE, por exemplo, explicitam três visões de ensino

e aprendizagem, a saber: **1) behaviorista:** se compreendemos que a língua é expressão do pensamento, um código isolado, podemos condicionar os alunos a aprenderem-na, ou seja, treinamos seu pensamento para produzir isoladamente determinada língua por meio, unicamente, de estímulos e repetição; **2) cognitivista:** se vemos a língua como um sistema de estruturas e regras, seremos capazes de usá-la à medida em que desvendamos esse código, ou seja, focamos o ensino em vocabulário e pontos gramaticais, o erro, por sua vez, passa a ser visto como um passo importante para a aprendizagem; **3) sociointeracional:** quando o foco da língua está na comunicação e interação, as estruturas e o código em si deixam de exercer papel fundamental dando lugar às situações comunicativas, o erro é relevado quando a mensagem foi compreendida em razão do contexto e dos outros meios pelos quais a linguagem se manifesta.

Assim, de acordo com o documento, essas visões são historicamente progressivas, sendo a sociointeracional a perspectiva adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 57):



Embora alguns aspectos da aprendizagem de Língua Estrangeira possam ser explicados por abordagens behavioristas (por exemplo, o fato de que a aprendizagem de certas frases feitas, como *How old are you?*, em inglês; *Como te va?*, em espanhol; *Ça va?*, em francês *Danke schön*, em alemão; ou *Prego*, em italiano, se dá pela memorização) ou do ponto de vista cognitivista (por exemplo, o fato de que os aprendizes se utilizam dos conhecimentos, já armazenados em suas estruturas cognitivas, sobre o que sabem de sua língua materna ou de outras línguas estrangeiras que já possam ter aprendido), cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional. Dessa forma, o foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, atualmente.



Não podemos nos esquecer, no entanto, que tal documento tem mais de 20 anos e muitas pesquisas foram desenvolvidas durante este tempo colocando em xeque também esta última visão defendida em 1998. Mesmo assim, muitas vezes, em muitas realidades das práticas diárias de ensino de línguas no Brasil, a visão que tem sido adotada, sem reflexão, são aquelas que já foram superadas ainda no século XIX.

O documento regulador da educação mais recente que temos, porém, é a BNCC (BRASIL, 2018). Nele, as visões de língua e linguagem são mais uma vez ampliadas e a noção de língua como discurso e prática social passa a permear as orientações mais atuais. Para compreender esta perspectiva é necessário assumir que um discurso nunca é neutro, tudo aquilo que

comunicamos (independentemente da linguagem utilizada) está carregado de visões particulares do interlocutor que revelam ideologias, relações de poder e intencionalidades. Neste sentido, a língua deixa de ser meramente instrumento da prática comunicativa para se tornar prática social, superando, assim, a visão instrumentista, utilitarista e mercadológica do ensino de LE para promover uma educação com vistas à formação holística e crítica do aluno. Logo, espera-se que o aluno estabeleça relações “entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural” (PARANÁ, 2008, p. 56), como pressupõem as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do estado do Paraná.

Na prática, o trabalho em sala de aula deve estar focado nos enunciados orais e escritos, uma vez que o discurso é produzido por um sujeito que está localizado em um determinado lugar e momento e que, portanto, tem motivações e intenções próprias produzindo diferentes tipos de enunciados que variam de acordo com estas características. Mais ainda, a BNCC também discursa sobre a função formadora do ensino de LEM voltada para a formação de um cidadão crítico e para o exercício da cidadania, pois “obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial” (BRASIL, 2018, p. 241).

Sendo assim, a BNCC defende em sua visão de ensino e aprendizagem a prática de multiletramentos, pois



**(...) saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.**

**(BRASIL, 2018, p. 241).**



Outra noção importante implementada pela BNCC é a perspectiva de inglês com Língua Franca (ILF) a qual discutiremos no próximo tópico.



#### PARA REFLETIR...

- Como você entende língua e linguagem?
- Como você acredita que os conceitos de língua e linguagem podem interferir em suas (futuras) práticas e atividades docentes?
- Suas percepções sobre língua e linguagem mudaram após a leitura do primeiro tópico desta unidade?

- Como você acredita que a visão de língua e linguagem implementada pela BNCC poderia ser levada para a prática no contexto de educação linguística com crianças?



### NA PRÁTICA...

1. Analise as atividades e identifique qual/quais visões de língua e linguagem estão presentes nelas [www](#).

## Língua estrangeira, língua adicional: mudam apenas os termos?

Até o final do século XX, o termo universalmente adotado para designar uma língua que está ou passou pelo processo de aquisição ou aprendizagem era LE. A partir de então, ele vem sendo questionado e, mesmo depois de duas décadas de discussões e posicionamentos, a situação da nomenclatura ainda é vista como uma polêmica e causa divergências entre os teóricos. Mas o que isso se manifesta em nossas práticas pedagógicas? Neste tópico, discutiremos sobre essas perspectivas de forma não discriminatória. Exporemos nossa visão deixando claro que se trata de uma questão de escolha epistemológica, ou seja, o grupo como um todo precisa debater sobre a termo que melhor representa sua visão de língua, linguagem e ensino.

É preciso fazer distinção, principalmente, entre LE e LA. Enquanto a primeira é qualquer língua que não faz parte do convívio social de uma pessoa, a segunda é uma língua que se faz relevante, constituindo-se como um recurso útil e importante para a participação em práticas sociais contemporâneas (SCHLATTER; GARCEZ, 2018). E essa língua, que se faz relevante, uma vez que é usada também no dia a dia pelas pessoas, não é mais estrangeira, mas adicional. A partir do momento que alguma LE começa a ser utilizada e fazer parte do cotidiano e convívio social de uma pessoa, ela deixa de ser uma LE, e pode se tornar adicional.

O termo LE tem sido questionado há algum tempo. Rajagopalan (2010), por exemplo, mobiliza as etimologias da palavra “estrangeiro” para problematizar a questão a partir do ponto de vista da criança, e conclui, em suma, que uma LE não pode ser aprendida pela criança enquanto esta lhe for estranha, pois ela só pode ser dominada se for domesticada, ou seja, nas palavras do autor: “domando-a pelo chifre, enfim trazendo-a para dentro do seu repertório linguístico [...] ela precisa ser destituída de sua estrangeiridade” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 11).

Para Schlatter e Garcez (2018), LA é a língua que é uma adição a outra(s) língua(s) já presente(s) no repertório do indivíduo. Também Ramos (2021) se refere metaforicamente à LA como um termo “guarda-chuva” que abriga diversas outras terminologias, já que ela pode ser aplicada a qualquer língua que não seja a(s) língua(s) primeira(s), como a língua *estrangeira, oficial, co-oficial, de herança, de acolhimento, de integração, de memória, de imigração e segunda (ou terceira, ou quarta) língua*. A partir da língua primeira, a LA valoriza o contexto social do aluno e possibilita uma visão crítica da língua no processo de aprendizagem. Para os autores, ao usar o termo, e o conceito de LA, há uma reflexão por parte do aluno e do professor com relação ao que é língua, de quem ela é, de quem pode ser, a que e a quem ela serve e o que cada um tem a ver com ela.

Em contrapartida, também o termo LA causa divergência entre os linguistas aplicados, por não haver concordância quanto ao conceito e para alguns, inclusive, LA seria a mesma coisa que LE. Mendes (2019), por exemplo, considera que essa opção terminológica adotada nos últimos anos traz, em sua essência, mais do que uma via para resolver o problema, um modo fácil de camuflá-lo, em nome de uma certa ‘neutralidade’.

De toda forma, mesmo em face a tais debates, o termo LE tem sido substituído pelo termo LA pela maioria dos pesquisadores, uma vez que o repertório linguístico já existente dos alunos atende às demandas do mundo atual, que envolve cada vez mais a comunicação transnacional. Agindo a serviço da interlocução em situações em que pouco importa a distinção entre nativo e estrangeiro, os alunos lançam mão de discursos em diferentes línguas para participar na sociedade contemporânea. Portanto, priorizar o termo LA em detrimento do termo LE significaria marcar o ato de somar/adicionar uma língua e deixar de tratá-la como algo que pertence ao outro (RAJAGOPALAN, 2010). É desestranhar a língua.

Veja que, dentro de ambas as visões, é a perspectiva do aluno que está sendo analisada: para o aluno a língua deveria ser estrangeira ou adicional? Como vocês devem imaginar, não cabe a nós, autoras, dar esta resposta, até porque é a conexão com o local que precisa ser priorizada, ou seja, o seu contexto deve ser levado em consideração neste momento. Logo, são os sujeitos imersos, em cada realidade, os responsáveis por imprimir sua visão de língua e linguagem em suas praxiologias, a partir de discussão extensiva sobre o tema, pois afinal, como mencionado no tópico anterior, são essas escolhas que nos direcionam e nos propulsionam, consciente ou inconscientemente.



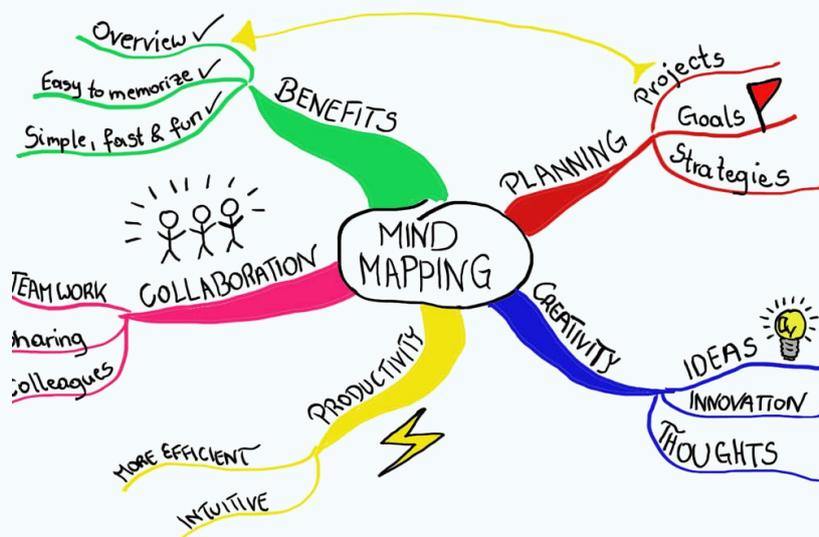
### PARA REFLETIR...

- Você já viu estes termos em algum lugar? Eles foram utilizados como sinônimos ou não? Por exemplo, em alguns artigos encontramos o termo 'língua estrangeira/adicional'.
- Na sua visão, trata-se apenas de uma questão de nomenclatura ou a escolha por um dos termos demonstra a visão de língua de quem os utilizou?
- Até que ponto você se identifica com uma ou outra perspectiva?



### NA PRÁTICA...

1. Você conhece o conceito de mapa mental? Caso não conheça, aqui temos um exemplo:



Fonte: Brandner (2019).

2. Um mapa mental é utilizado para compreender conceitos e ideias. Ele funciona como o nosso cérebro fazendo conexões e organizando informações essenciais. Vamos construir um mapa mental para organizar os termos explorados neste tópico?

## BNCC, ILF e educação linguística com crianças: há pontos de contato?

Como mencionado ao final do tópico anterior, quando refletimos sobre LE e LA, estamos priorizando a perspectiva do aluno, ou seja, a parte que cabe à aprendizagem. Quando focamos nossa atenção no fator ensino, partindo da

perspectiva do professor, deparamo-nos com outro embate terminológico: ensino de inglês x ensino de LE x ensino de LA. Qual seria o mais apropriado? Neste tópico, faremos uma reflexão sobre como a BNCC traz esta discussão, acrescentando ao debate outra perspectiva de língua: inglês como ILF.

A BNCC (BRASIL, 2018) tem explícito em seu texto que possui por objetivo mudar os paradigmas da função do ensino de língua inglesa (LI) no país, principalmente por reconhecer o status do ILF. Assim, a Base “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (BRASIL, 2018, p. 239). Esta implicação culmina em uma reflexão sobre as relações entre língua, território e cultura, visto que existem mais falantes de LI fora dos territórios onde esta língua é oficial, isto é, implica em “deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2018, p. 242).

A partir dessas informações, pensando nesta mudança de paradigma da função do ensino de - até então - LE no Brasil, como sustenta a BNCC, pode ser que o termo “ensino de línguas estrangeiras” ou até mesmo “ensino de línguas adicionais” deixem de ser fidedigno ao que de fato pretende-se realizar segundo o documento. Neste sentido, a perspectiva crítica tem sido constantemente atrelada ao ensino, sendo considerada um caminho viável para atender as demandas atuais da sociedade moderna que, influenciada pelo neoliberalismo, busca a aprendizagem de línguas (adicionais/estrangeiras) cada vez mais precocemente.

Contra-pondo-se a esta ideia, Malta (2020) nos apresenta ao termo Educação Linguística *com* Crianças, no intuito de reconhecer a participação e papel principal da criança durante todo o processo de ensino e aprendizagem da língua. Pois assim, como pontuam Tonelli e Kawachi-Furlan (2021, p. 89),



**[...] a educação linguística em língua inglesa com crianças pode trazer vários benefícios, em especial a possibilidade de contato com outras maneiras de dizer, de pensar, de existir. Essa concepção vai de encontro com a ideia de língua como produto, fortemente veiculada na mídia, que a concebe como uma ferramenta que será importante para o futuro das crianças.**



Dentro desta concepção, como apontam Kawachi-Furlan e Rosa (2020), nega-se o discurso utilitarista de ‘quanto mais cedo melhor’ e a prospecção de uso futuro da língua enquanto ferramenta de ascensão social visando o mercado de trabalho, para defender a importância da sensibilização linguística para a apreciação das diferenças e com foco no ‘agora’. Por isso, entende-se que



[...] o ensino de línguas na infância pode (trans)formar cidadãos em agentes conscientes do que é ser, estar e agir em sociedade. Para que isso seja possível, acreditamos ser necessário defender uma educação linguística que seja promovida com crianças, considerando suas características e necessidades [...].

(TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 84)



Sendo assim, ampliar, terminologicamente, este conceito implica, por sua vez, reconhecer que a LI não ocupa mais um lugar soberano e que uma sensibilização às línguas (TONELLI; CORDEIRO, 2014) - note-se o uso do plural - é iminente, visto que o mundo não possui mais fronteiras como costumava ser.

Em vias de conclusão, para os autores que defendem a nomenclatura - 'Educação Linguística com Crianças' - sustentam que quando adicionamos o fator ensino à questão da LE/LA, temos a impressão de que os termos já não são mais suficientes frente aos desafios de perspectivas mais abrangentes de se tratar o ILF. Há, na escolha por este termo, a intenção de descentralizar o ensino da LI especificamente, desmistificando o imperialismo linguístico do inglês mercadológico que já há algum tempo tenta desconstruir na academia. Esta escolha demonstra preocupação em não sobrepor o inglês de maneira coercitiva, única opção disponível e com status legitimado de oportunidade de ascensão social.

Por meio deste termo, representa-se, ideologicamente, um engajamento a favor de um olhar atento às diferenças e às minorias. Significa, ainda, aprimorar as habilidades comunicativas naquele idioma específico reconhecendo a importância de outras línguas que deveriam, de fato, coexistir sem hierarquia. Sendo assim, pode-se falar em educação Linguística *com* crianças em LE/LA, até mesmo em LI, isto é, não se trata de qual língua irá compor o currículo ou o material didático, mas de como ela será tratada e do *status* que ela ganhará perante os alunos a partir do professor e das práticas escolares.



#### PARA REFLETIR...

- Na sua realidade de sala de aula, você considera que a língua inglesa tem sido utilizada como LE, LA ou ILF?
- Você acredita que tais conceitos são próximos ou distantes? Podem caminhar juntos ou são contraditórios?
- Discuta com algum/a colega de sala sobre como incorporar as concepções de língua discutidas nesta unidade na perspectiva de uma educação linguística com crianças.



### NA PRÁTICA...

1. Em duplas ou em grupos de 03 pessoas, elabore uma atividade especificando o contexto (série, idade, etc.) que demonstre a mudança de paradigma na função do ensino de línguas explorada no último tópico aliadas à visão de língua e linguagem que julgar pertinente ao contexto.

## (Re) começando...

Nesta unidade, buscando cumprir com o objetivo de refletir sobre concepções de língua, linguagem e outros termos que perpassam nossa jornada no ensino de línguas, apresentamos diferentes perspectivas que não podem ser consideradas, necessariamente, contraposições epistemológicas. Como discutido, os pesquisadores não são unânimes na adoção de um termo ou outro. Nosso argumento, no entanto, é que se trata de escolhas particulares e específicas ao contexto de prática. Logo, utilizar o termo LE ou LA deve ser uma decisão tomada em conjunto de maneira informada para que ela se justifique nas práticas locais desta comunidade. Esta ideia corrobora o fato de que a visão que o docente e/ou o grupo de docentes tem sobre língua e linguagem transparecem nas praxiologias empregadas em seu ofício, o que pode ser percebido na atividade proposta no primeiro tópico desta unidade.

Outro ponto importante a ser repensado é que, mesmo adotando uma visão sociointeracional de língua(gem), atividades de cunho behaviorista e/ou cognitivista não precisam ser abolidas dos nossos planejamentos. É necessário, porém, ter sempre como objetivo a ser atingido a prática social, ou seja, não se trata do conteúdo que ensinamos em nossa sala de aula, mas como o ensinamos e o que os alunos podem ser capazes de fazer com ele. Isto significa que, assim como pressupõe a BNCC (BRASIL, 2018), o foco do ensino deve estar em desenvolver competências e habilidades, no qual o professor atua como mediador e o aluno é parte importante deste processo, e não mero receptor.

Sobre isso, podemos inferir, a partir do terceiro tópico desta unidade, que a perspectiva crítica de ensino de línguas na infância e o termo educação linguística com crianças vêm ao encontro dessa discussão no sentido de transformar o aluno em protagonista e corresponsável pela sua aprendizagem. É somente quando a criança assume tal responsabilidade que a função formativa do ensino de língua, assim como está posto na BNCC (BRASIL, 2018), pode ser concretizado.

De maneira geral, reiteramos nossas esperanças de que esta unidade possa contribuir para a formação (inicial ou continuada) de professores de línguas que pretendem ou trabalham com crianças, pois as reflexões que trazemos são de

extrema importância para o fazer pedagógico deste profissional que, muitas vezes, carece de espaços propícios para o compartilhamento de ideias.



## LEITURAS ADICIONAIS

**www** **Texto 1:** JORDÃO, C. M. ILA, ILF, ILE, ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 14, n. 1, 2014. Acesso em: 28 de maio 2022.

**www** **Texto 2:** GIMENEZ, T. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 52, 2015. DOI: 10.9771/2176-4794ell.v0i52.15464. Acesso em: 1 jun. 2022.



## SUGESTÕES DE VÍDEOS

**www** RENOMEANDO o inglês e formando professores de uma língua global com Telma Gimenez. [S. l.]: ILF Brasil/UFBA Research Group, 4 dez. 2020. 1 vídeo (119 min.).

**www** ILF Brasil/UFBA Research Group com Kanavillil Rajagopalan. [S. l.]: ILF Brasil/UFBA Research Group, 18 dez. 2020. 1 vídeo (109 min.).

**www** A Short History of SLA: Where Have We Come from and Where Are We Going? [S. l.]: Abralín, 16 mar. 2021. 1 vídeo (93 min. 49 segs.).

**www** AULA 09 - O ensino da língua estrangeira na escola [S. l.]: Programas Repensando o Currículo e Ativar!, 30 mar. 2021.

## REFERÊNCIAS

- BRANDNER, R. A Tribute to Tony Buzan, the Inventor of Mind Maps. *Mind Meister*, [S. l.], 18 Abr 2019. Focus: Productivity & Creativity Blog. Disponível em: <https://www.mindmeister.com/blog/tony-buzan-tribute/>
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*, Cassilândia, v. 1, n. 1, jul. – dez, p. 21- 34, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940>. Acesso em: 31 de maio 2022.
- KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MALTA, L. S. *Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos*. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- MENDES, E. Formar professores de português LE/L2 na universidade: desafios e projeções. In: KFOURI-KANEOYA, M. L. C. *Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 65-94.
- PADILHA, E. C. A concepção de língua apresentada nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental. *Atos de pesquisa em educação* (FURB), v. 13, p. 152-168, 2018
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes curriculares estaduais de língua estrangeira moderna*. Curitiba, 2008.
- RAJAGOPALAN, K. Prefácio A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA; TONELLI; SILVA (Orgs.). *Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 9-12.
- RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, [S. l.], v. 13, p. 301- 334, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 28 de maio 2022.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Editora Élidebra, 2018.
- 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*, [S. l.], n. 42, p. 45-63, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>. Acesso em: 28 maio 2022.
- TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re) planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>. Acesso em: 31 de maio 2022.
- TRAVAGLIA, I. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.



# COLABORADORES

**Carolina Favaretto Santos** - Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e graduada em Letras- Inglês pela mesma instituição. É especialista em Docência em Língua Inglesa, Literatura Brasileira, e graduada em Pedagogia (UNIBF). Atua profissionalmente como professora de inglês no Centro Binacional Instituto Cultural Brasil - Estados Unidos desde 2012, onde ocupa o cargo de Coordenadora Pedagógica atualmente. Também é servidora da Prefeitura Municipal de Ibiporã como professora de Língua Inglesa e Professora Bilingue. Fez cursos de aperfeiçoamento na Universidade do Texas e no English Studio em Londres. Possui títulos de proficiência internacionais pela Universidade de Michigan, assim como Capacitação Bilingue certificada pela UEL. Suas áreas de interesse de pesquisa envolvem Ensino e Aprendizagem de Línguas com Crianças, Bilinguismo, Multiletramentos e Atividades Sociais. E-mail: [carolinafavaretto7@gmail.com](mailto:carolinafavaretto7@gmail.com)

**Gabrielli Martins Magiolo** - Experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de Língua Inglesa. Trabalhou por 8 anos em institutos particulares de línguas, sendo que por 3 anos foi proprietária e coordenadora pedagógica de uma franquia de ensino de idiomas. Formou-se em 2012 pela Universidade Estadual no norte do Paraná (UENP - Cornélio Procopio). Atualmente, leciona em escola bilíngue como professora de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e também é professora concursada na rede pública estadual, nas disciplinas de Inglês e Português para alunos de ensino fundamental II e ensino médio. Finalizou em 2019, a especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde também concluiu, em 2021, seu mestrado em Estudos da Linguagem. Em 2022, iniciou seu doutorado no mesmo programa de pós-graduação da UEL. Seus interesses de pesquisa são o ensino de línguas adicionais para/com crianças, abertura e sensibilização às línguas, gêneros textuais/discursivos, literatura e multimodalidade, entre outros. Para aprimorar seu currículo nesta área, cumpre à distância, disciplinas para segunda licenciatura em pedagogia. É membro atuante do grupo de pesquisa FELICE liderado pela Prof. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli. Participa do projeto de pesquisa Avaliação da Aprendizagem de Línguas Estrangeiras nas Séries Iniciais de Escolarização (AALESE) e do projeto de extensão Teachers of English in Action (TEIA) E-mail: [gabrielli.magiolo@uel.br](mailto:gabrielli.magiolo@uel.br)

**Juliana Reichert Assunção Tonelli** - Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) (<http://www.uel.br/pos/ppgel/>) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas (<http://www.uel.br/pos/meplem/>). Membro do GT de Formação de Professores da Anpoll e líder do grupo de pesquisa FELICE/ CNPq. Possui graduação em Administração de empresas

pela Universidade Estadual de Londrina (1995), mestrado (2005) e doutorado (2012) em Estudos da Linguagem (UEL). Tem estágio de pós-doutorado em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra UNIGE (2013) onde desenvolveu estudos sobre a sensibilização à compreensão e produção de textos escritos no ensino e aprendizagem de inglês em crianças; na UNB (2018) quando investigou o letramento em avaliação da aprendizagem de línguas por crianças e na UNEMAT (2019). Atuou como professora de inglês em uma escola bilíngue e como professora e coordenadora da área de Língua Inglesa na rede particular de ensino na cidade de Londrina. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, educação inicial e continuada de professores de línguas. Possui especial interesse nas práticas de sala de aula e de formação de professores de línguas adicionais em contexto de estágio, de iniciação à docência e formação docente no âmbito das políticas públicas voltadas à contextos (in)explorados tais como o ensino e aprendizagem de línguas adicionais nos anos iniciais de escolarização; práticas interacionais e discursivas em contextos escolares multilíngues e a alunos com necessidades educacionais específicas. Foi chefe do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL. Foi Diretora Pedagógica da Coordenaria de Processos Seletivos (COPS) na mesma Universidade (2018-2022). Participante do Grupo de Trabalho (GT) da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada: <http://anpoll.org.br/gt/formacao-de-educadores-na-linguistica-aplicada> e do Grupo de Pesquisa GRAFE-PRISME na Universidade de Genebra (UNIGE) <https://www.unige.ch/fapse/grafe/equipes2/grafe-prisme/collaborations>. E-mail: [jtonelli@uel.br](mailto:jtonelli@uel.br)

**Marco André Franco de Araújo** - Possui licenciatura em Letras: Português/ Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás e em Pedagogia. É especialista em Letramento Informacional pela Universidade Federal de Goiás e em Neuropedagogia Aplicada à Educação pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura. Também é especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes e em Alfabetização e Letramento e a Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. É mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, doutorando também em Letras e Linguística pela mesma universidade. Participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA em Manhattan, Kansas, em Kansas State University (English Language Program) em 2018. Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa e Inglês no ensino fundamental (anos iniciais e finais), médio e superior. Atualmente é professor de Inglês e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Seus interesses de pesquisa são voltados para as seguintes temáticas: interação e colaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras; teoria sociocultural;

crenças sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras e ensino de inglês para crianças. E-mail: [professormarcoandre@gmail.com](mailto:professormarcoandre@gmail.com)

**Mariana Guedes Seccato** - É pós - doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, onde também obteve o título de Doutora em Estudos da Linguagem e Mestre em Estudos da Linguagem. Graduada em Letras Anglo Portuguesa também pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professora de Língua Inglesa no Colégio Celtas de Votuporanga -SP e no Colégio SESI, na mesma cidade. Atuou no estado de São Paulo como professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças -CNPq) e no Grupo de Pesquisa GIEL (Grupo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa para crianças, ensino-aprendizagem, lúdico, formação de professores de línguas e língua inglesa. E-mail: [mariseccato@gmail.com](mailto:mariseccato@gmail.com)

**Patrícia Cardoso Batista** - Graduada em Letras Português/ Espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2016). Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2019). Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Atuou como docente de Língua Portuguesa e Espanhola em escolas particulares, bem como participou de alguns projetos de pesquisa voltados ao ensino de leitura, formação de leitores na escola e subjetividade leitora. Atualmente é tutora à distância na Especialização em Ensino de Língua Portuguesa na UAB-UENP. Os interesses de pesquisa se centram na formação de leitores na escola, promoção da literatura, e leitura na tela e na cultura digital. E-mail: [patty\\_jbt@hotmail.com](mailto:patty_jbt@hotmail.com)



A coleção Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças objetiva disponibilizar subsídios prático-teóricos que possam ser utilizados em cursos de formação docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano).

Por meio de cada unidade, docentes terão a oportunidade de refletir sobre questões relacionadas à educação linguística em língua inglesa com e para crianças e de aprofundar nas praxiologias que possam colaborar com sua formação profissional.

**Juliana & Mariana**