

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS NO BRASIL: CENÁRIOS E REFLEXÕES

Camila Sthéfanie Colombo
Douglas Altamiro Consolo



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS

Diretora

Maria Tercília Vilela de Azeredo Oliveira

Vice-Diretor

Geraldo Nunes Silva

LABORATÓRIO EDITORIAL - Ibilce/Unesp

Adriane Orenha Ottaiano (*Presidente*)

Parham Salehyan (*Vice-Presidente*)

Sérgio Leandro Nascimento Neves (*Presidente Eventual*)

Cláudia Regina Bonini Domingos

Daniela Sampaio Silveira

Gustavo Orlando Bonilla Rodrigues

Juliana Conceição Precioso Pereira

Lauro Maia Amorim

Fernanda Motta de Paula Resende

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS NO BRASIL: CENÁRIOS E REFLEXÕES

Camila Sthéfanie Colombo
Douglas Altamiro Consolo

1ª edição
2016



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Edição
Laboratório Editorial - Unesp/Ibilce

Ilustração de capa
Lara Ramos Polli

Todos os direitos desta edição são reservados ao Laboratório Editorial do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

Rua Cristóvão Colombo, 2265,
Jd. Nazareth - CEP 15054-000
São José do Rio Preto - SP

www.ibilce.unesp.br
labeditorial@ibilce.unesp.br

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Ibilce/Unesp
Câmpus de São José do Rio Preto**

C183

O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões / Camila Sthéfanie Colombo; Douglas Altamiro Consolo. – 1.ed. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016.

recurso digital

Formato: ePDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-85-7983-800-2 (recurso eletrônico)

1. Língua Estrangeira. 2. Ensino de Inglês.
3. Educação – Finalidades e objetivos. I. Colombo, Camila Sthéfanie. II. Consolo, Douglas Altamiro.

ÍNDICE

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	14
PARTE I: REFLEXÕES	
INTRODUÇÃO – Língua estrangeira para crianças: o que esse ensino representa para o Brasil?	21
CAPÍTULO I – A criança-aluno na pós-modernidade: definição de sujeito	25
1.1. Percurso histórico do espaço da criança na sociedade	27
1.2. Percurso histórico do aluno nas diferentes abordagens de ensino	30
1.3. A criança-aluno e a pós-modernidade: a busca pela identidade	35
1.4. Considerações finais	38
1.5. Roteiro para reflexão	39
CAPÍTULO II – Afinal, para que ensinar ILEC?	41
2.1. Os prós: por que insistir no ensino de LEC?	42
2.2. Problemas de implementação: por que o ensino de LEC deve ser singular?	46
2.3. O ensino de ILEC: caminho para inserção cultural, política e social democrática	48
2.4. Considerações finais	50
2.5. Roteiro para reflexão	51

CAPÍTULO III – A implementação do ensino de ILEC no contexto brasileiro: percurso histórico e regulamentação político-pedagógica	53
3.1. Sobre a história “nebulosa” do ensino de ILEC no contexto brasileiro	55
3.2. Políticas educacionais, orientações político-pedagógicas e suas implicações para o ensino de ILEC no Brasil	56
3.3. A descentralização da educação brasileira e o ensino de ILEC	58
3.4. Considerações finais	60
3.5. Roteiro para reflexão	61
PARTE II: CENÁRIOS	
INTRODUÇÃO: A investigação sobre o insumo oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças	65
CAPÍTULO IV – A oferta do ensino de ILEC no contexto brasileiro: os casos de E1, E2 e E3	71
4.1. O caso da escola regular pública (E1)	74
4.2. O caso da escola regular privada (E2)	79
4.3. O caso da escola de idiomas (E3)	85
4.4. Considerações finais	94
4.5. Roteiro para reflexão	96
CAPÍTULO V – Os materiais didáticos de ILEC empregados nas escolas brasileiras: os casos de MD1, MD2 e MD3	97
5.1. O material didático empregado em E1 (MD1)	99
5.2. O material didático empregado em E2 (MD2)	106
5.3. O material didático empregado em E3 (MD3)	112
5.4. Considerações finais	115
5.5. Roteiro para reflexão	117

CAPÍTULO VI – A fala docente e o insumo oral nas aulas de ILEC brasileiras: os casos de P1, P2 e P3	119
6.1. A fala docente de P1	122
6.2. A fala docente de P2	128
6.3. A fala docente de P3	133
6.4. Considerações finais	138
6.5. Roteiro para reflexão	142
POSFÁCIO	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
SOBRE OS AUTORES	161

PREFÁCIO

Este livro – *O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões* –, cuidadosamente produzido por Camila Sthéfanie Colombo e Douglas Altamiro Consolo, vem não só preencher uma lacuna na literatura em Linguística Aplicada, mas também e, particularmente, adicionar no que se refere ao campo de conhecimento sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças.

No início deste século XXI, um tempo ainda não muito distante, os estudos relativos à oferta, ao ensino e à formação docente de língua estrangeira para crianças no Brasil eram bastante escassos. Porém, recentemente, temos visto um profícuo crescimento quantitativo e qualitativo, sobretudo em forma de dissertações e artigos, mas um escasso número de livros especialmente dedicados ao tema aqui proposto.

Chama-nos a atenção a ênfase dada a uma característica didática para a obra. Os autores preocuparam-se em alinhar um arcabouço teórico bastante interessante na primeira parte do livro, a qual fora denominada de *Reflexões*. Nela, o leitor poderá dialogar com importantes autores nacionais e internacionais que discutem a difícil tarefa, porém extremamente prazerosa, de ensinar uma língua estrangeira para crianças.

Em minha própria trajetória como docente, as crianças têm sido grandes inspirações para seguir firme no intuito de contribuir com a discussão e o planejamento de ações que visem à oferta de outras línguas no currículo escolar. Não raramente sou convidada a responder se, no contexto de ensino brasileiro marcado por índices cada vez mais desafiadores de rendimentos no processo de aprendizagem da leitura e escrita, justifica-se mesmo a inclusão de uma língua estrangeira. Ancorada em estudos de colegas

pesquisadores brasileiros que têm se dedicado à problematização, discussão e sistematização dos fenômenos que envolvem a referida oferta, dentre eles Tonelli (2010a, 2010b), Chaguri e Tonelli (2012), Rocha (2009), Schweikart e Santos (2014), Costa e Santos (2014), Cristovão e Gamero (2009), Mello (2012), para citar apenas alguns, tenho respondido afirmativamente. Os próprios autores argumentam que “[...] mesmo diante das dificuldades impostas pela identidade pós-moderna da criança, bem como por aspectos biológicos inerentes ao período, os benefícios do aprendizado de LEC ainda são superiores” (COLOMBO; CONSOLO, neste volume).

Penso que este questionamento deve ser superado. É hora de pensarmos em como podemos, coletiva e colaborativamente, sistematizarmos ações que culminem em avanços no sentido de transformar a oferta eletiva de língua estrangeira no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental para uma oferta que efetivamente faça parte da matriz curricular. Para tanto, a formação docente deve ser a primeira questão a nortear as discussões.

Defendo o ensino de língua(s) estrangeira(s) para crianças, pois acredito que elas têm direito como cidadãs a um desenvolvimento integral. Todavia, esta oferta não pode ser feita de qualquer maneira. O primeiro capítulo desta obra aborda com propriedade conhecimentos primários que os profissionais precisam ter ao se lançarem no mundo do ensino de língua estrangeira para crianças. Conhecer o sujeito com quem se vai atuar, suas características e peculiaridades e o papel que exercem na sociedade contemporânea, bem como a formação docente adequada, permitem tomadas de decisões mais conscientes. Ademais, as ações não podem continuar de forma isolada. Para tanto, faz-se necessário um profundo diálogo para que a implementação saia daquilo que tenho chamado de “ensino clandestino” (SANTOS, 2009, p. 179) para um ensino pensado em termos de política pública, que é diferente do que tem se visto em alguns municípios que ofertam LEC (ver, por exemplo, MELLO, 2012; SANTOS, 2009), baseados em política de governo, em que a oferta fica à mercê da vontade (ou não) dos gestores.

Na segunda parte do volume, intitulada *Cenários*, os autores abordam temas relevantes, dando “vez e voz”, nos moldes defendidos

por Nóvoa (2009), aos principais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, a saber, as crianças e os docentes. É necessário ter em mente quais objetivos se pretende alcançar no ensino para este público. Neste sentido, parece-me importante, maiormente, a apropriação e desenvolvimento da oralidade, em que o papel do professor e do material didático imprimem funções marcantes. O uso da linguagem na modalidade oral é imprescindível para a comunicação. É desejável, pois, que o docente de língua estrangeira tenha um bom repertório linguístico. Entretanto, temos assistido a um cenário na formação de docentes de Letras que apresentam grandes dificuldades na produção oral (SIQUEIRA, 2012). Isso, com certeza, interfere nas práticas em sala de aula. Soma-se a produção de material didático que, nem sempre, atende às reais necessidades e desejos do público. Marcadamente, no Brasil, ainda são poucos os materiais destinados ao ensino de língua inglesa para crianças e apresentam grande ênfase no ensino da escrita, o que não é recomendável, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental.

Quando mencionei a característica didático-pedagógica desta obra, referia-me, também, à inclusão do item *Roteiro para reflexão*, ao término de cada capítulo, nos quais os autores instigam o leitor a pensar acerca de cada um dos temas abordados ao longo dos capítulos, estimulando o diálogo e a discussão.

Considero esta obra essencial, não apenas para aqueles que se interessam pelo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mas, principalmente, para todos que pesquisam formação docente e dedicam-se ao estudo do ensino de língua inglesa para crianças.

Almejo que diferentes pesquisadores, desde acadêmicos iniciantes até professores com vasta experiência, possam inspirar-se neste trabalho e que muitos outros possam surgir, alicerçando e consolidando ainda mais a área no contexto de ensino das escolas brasileiras, sobretudo o contexto público.

Leandra Ines Seganfredo Santos (UNEMAT)

Sinop – Mato Grosso, março de 2015.

APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, o ensino de inglês como língua estrangeira para crianças (ILEC) tem despertado a atenção e o interesse de pais, professores, instituições de ensino, editoras, pesquisadores e instituições governamentais no Brasil, aumentando, conseqüentemente, a oferta e a procura por aulas de outras línguas, além do português como língua materna, desde os primeiros anos escolares.

No entanto, é consenso entre os pesquisadores em Educação e em Linguística Aplicada, que a oferta de LEC (línguas estrangeiras para crianças) em nosso país ainda se configura em uma “colcha de retalhos” (ROCHA, 2006) graças a seu caráter recente e à ausência de diretrizes político-pedagógicas para sua prática e implementação. A metáfora da “colcha de retalhos” apresentada por Rocha (2006) representa a caracterização desse ensino no Brasil como resultado de uma bricolagem realizada com elementos já existentes no ensino de outras disciplinas e no ensino voltado a outras faixas etárias na tentativa de constituir a prática pedagógica de LEC, não conseguindo abordar, sem falhas, portanto, os interesses e necessidades do público-alvo. Tal situação corrobora com a necessidade de realização de pesquisas na área de ensino de LEC que, diante do cenário atual, promovam reflexões, questionamentos e forneçam orientações para uma maior sistematização da oferta.

Este livro objetiva fomentar reflexões acerca do tema, ainda bastante recente nos estudos em Linguística Aplicada, aliadas à divulgação mais ampla de um trabalho investigativo realizado em nível de mestrado (COLOMBO, 2014) junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto, que analisou o insumo linguístico fornecido por meio da fala docente, ou seja, o insumo oral em aulas de inglês como

língua estrangeira para crianças em três contextos de ensino: uma escola regular pública, uma escola regular privada e uma escola de idiomas.

A obra é composta, ao todo, de seis capítulos, dividindo-se em duas partes que contém, cada uma, uma seção introdutória e três capítulos. A primeira parte é dedicada à apresentação de reflexões concernentes à implementação e à oferta do ensino de LEC no contexto brasileiro, ao passo que a segunda comporta relatos referentes aos objetos de pesquisa investigados na dissertação supracitada.

A seção introdutória da Parte I embasa a discussão a ser apresentada por meio do esclarecimento do conceito de LEC e a seção introdutória da Parte II, por sua vez, contextualiza os cenários a serem expostos por meio de uma apresentação dos fundamentos e da operacionalização da pesquisa realizada, introduzindo-a e expondo aspectos relacionados as suas bases teóricas e metodológicas. Cada capítulo é acompanhado por uma subseção final intitulada *Roteiro para reflexão*, em que são apresentados questionamentos que têm por objetivo instigar o leitor a realizar análises e ponderações acerca das considerações e dos relatos tecidos, levando em conta a sua própria realidade enquanto coordenador de curso, pesquisador e/ou professor.

Na Parte I da obra, o primeiro capítulo, intitulado *A criança-aluno na pós-modernidade: definição de sujeito*, aborda um percurso histórico das visões de criança e de aluno, tecendo reflexões acerca do papel ocupado pela criança nos dias de hoje e de como este papel contrasta com os ideais do mundo pós-moderno. Por meio das considerações fornecidas, é possível perceber que, ao longo da história, o conceito de infância foi escassa e contraditoriamente concebido, sendo o elemento criança abordado como um ser em processo, inacabado, cuja evolução teria por meta atingir a fase adulta. No entanto, recentemente, apelos, de ordem especialmente consumista, têm enxergado na infância um mercado consumidor vulnerável e potencial. Mesmo em meio à contradição existente entre o apelo pela adultização (BARROS; BARROS; GOUVEA, 2013) *versus* o apelo pela arte do brincar, ambos presentes em anúncios

publicitários, merece destaque a atenção que o capitalismo tem voltado para o público infantil, ou seja, o fato de a criança ter seu espaço garantido nos mecanismos da sociedade pós-moderna. Propõe-se, então, uma ressignificação da infância e, por extensão, da criança-aluno, de modo que esse sujeito seja inserido na sociedade enquanto criança, considerando-se tanto seus desejos e suas necessidades presentes, com suas peculiaridades infantis, quanto seu desenvolvimento para o futuro.

O segundo capítulo, *Afinal, para que ensinar ILEC?*, busca, por meio de argumentos favoráveis e contrários ao ensino de LEC fornecidos por especialistas, bem como por meio de uma reflexão acerca do que significa ensinar uma língua estrangeira ao público infantil, angariar bases para a formação de um senso crítico no qual o ensino de ILEC sirva como meio de inserção social e democrática das crianças pós-modernas no mundo globalizado. Assim, o capítulo comporta os principais mitos apresentados em defesa da oferta de uma língua estrangeira cada vez mais cedo, bem como alguns possíveis problemas de implantação, e reflete acerca do questionamento levantado por Rajagopalan (SANTOS; SILVA; JUSTINA, 2010) sobre a necessidade de se verificar a relevância política do ensino de uma LE logo na infância, pensando-se a política linguística brasileira.

No terceiro capítulo, por sua vez, *A implementação do ensino de ILEC no contexto brasileiro: percurso histórico e regulamentação político-pedagógica*, aborda-se, como o próprio nome sugere, as origens do ensino de línguas estrangeiras no país bem como a situação atual da oferta do ensino de LEC, especialmente no que concerne às orientações político-pedagógicas e à formação docente específica, ambas inexistentes. O percurso nebuloso da oferta de LEC no Brasil reflete a situação ainda caótica desse ensino, especialmente em um país com dimensões territoriais e políticas de descentralização escolar como o brasileiro, o que acaba por impedir a existência de uma sistematização em locais de relevância político-linguística da oferta no país. O capítulo não defende uma homogeneização da oferta que engesse o ensino no Brasil – mesmo porque tal princípio entraria em contradição com os trazidos por

orientações político-pedagógicas brasileiras já em vigor – mas, sim, no sentido de balanceá-la, de modo que o país, como um todo, apresente condições de oferta de LEC em circunstâncias semelhantes, sem, contudo, desconsiderar as peculiaridades inerentes a cada contexto.

Na segunda parte da obra, o quarto capítulo, intitulado *A oferta do ensino de ILEC no contexto brasileiro: os casos de E1, E2 e E3*, relata uma descrição dos três cenários de ensino-aprendizagem investigados na pesquisa a ser descrita, focando-se no ambiente de ensino-aprendizagem, no modo de oferta do ensino de ILEC e nas práticas pedagógicas empregadas pelas docentes participantes da pesquisa, apresentando, assim, informações acerca de recortes representativos da situação de ensino. Os relatos demonstram que a oferta ocorre de maneira semelhante nos três contextos de ensino, havendo, ainda, similaridade nas características de formação e de atuação das docentes.

O quinto capítulo, por sua vez, *Os materiais didáticos de ILEC empregados nas escolas brasileiras: os casos de MD1, MD2 e MD3*, descreve os materiais didáticos empregados nas aulas dos referidos contextos, analisando o insumo ofertado por esses materiais – etapa essa que se julgou necessária no decorrer da pesquisa por se perceber que o insumo presente nos materiais determinava exclusivamente o insumo explícito ofertado em aulas. A análise exibiu que os materiais não se organizavam de maneira semelhante, nem apresentavam a mesma quantidade de insumo explícito, embora se assemelhassem na qualidade do insumo ofertado.

O sexto capítulo trata da fala docente. Intitulado *A fala docente e o insumo oral nas aulas de ILEC brasileiras: os casos de P1, P2 e P3*, o capítulo comporta uma análise dos aspectos relativos especialmente ao insumo linguístico oferecido oralmente, bem como das características da fala das professoras. A análise revelou que o insumo explícito presente na fala das docentes era proveniente exclusivamente do material didático, sendo apresentado, muitas vezes, de maneira facilitada. A presença mais frequente de insumo implícito restringiu-se apenas à fala da docente da escola de idiomas.

Diante dos assuntos abordados, ressalta-se que a obra se destina a professores e pesquisadores interessados em investigar e em aprimorar o ensino e a aprendizagem de LEC no país, tendo surgido em virtude da necessidade apontada por Silva, Rocha e Tonelli (2010) da existência de um maior número de estudos de ordem empírica relacionados ao referido ensino.

Esperamos, portanto, que este livro informe, inspire e motive trabalhos de ensino de línguas estrangeiras para crianças, bem como novas pesquisas que nos mostrem mais aspectos desse ensino, contribuindo para mais qualidade e mais amplitude no ensino e na aprendizagem de línguas no Brasil.

**Camila Sthéfanie Colombo
Douglas Altamiro Consolo**

PARTE I: REFLEXÕES

INTRODUÇÃO

Língua Estrangeira para Crianças: O que esse ensino representa para o Brasil?

A expansão da oferta do ensino de LEC no Brasil tem levantado questionamentos que envolvem inúmeros aspectos sobre a implementação desse ensino pelas escolas brasileiras. Uma das indagações mais comuns que pairam sobre o ensino de uma LE logo na infância no Brasil diz respeito à insignificância desse tipo de conhecimento para crianças, ou seja, da não necessidade, ao menos não imediata, de crianças, especialmente aquelas em situação de baixa renda e, portanto, com pouco acesso a recursos comunicativos, tecnológicos e a outras culturas, conhecerem e fazerem uso de uma LE em um país como o Brasil que apresenta, de maneira geral, apenas o português brasileiro como língua oficial¹.

Embora essa opinião possa parecer expressiva para muitas pessoas, é preciso destacar que a situação linguística aparente, de não necessidade de línguas estrangeiras para crianças, não define a política linguística do país, tendo em vista que a referida política não é determinada exclusivamente por elementos de ordem legislativa. Em outras palavras, além da legislação oficial – a Constituição de 1988, que, em seu artigo 13, determina que a língua portuguesa é o idioma oficial do Brasil –, elementos como publicidade, materiais didáticos, dentre outros acabam por determinar a política

¹ É válido salientar que se reconhece a presença de línguas indígenas e de outras línguas estrangeiras modernas trazidas por imigrantes como oficiais para algumas regiões brasileiras; no entanto, essas línguas não foram consideradas na afirmação sobre o português como única língua oficial no país dado o grande número de brasileiros que falam português em comparação com os falantes das demais línguas.

linguística de uma nação, legitimando, desse modo, o uso de uma LE (SHOHAMY, 2006, 2008 apud RIBEIRO DA SILVA, 2011), mesmo que em contextos restritos de uso. No caso do Brasil, idiomas como a língua inglesa já adquiriram seu espaço, tendo, portanto, sua importância reconhecida, o que se pode perceber pelo fato de ela se fazer obrigatoriamente presente dos anos finais do Ensino Fundamental até os cursos universitários e a vida profissional. Expandindo esse cenário, tem-se o reconhecimento dos benefícios e, por extensão, a tendência de inclusão de uma LE nos anos escolares iniciais.

Quando se pensa o ensino de uma língua estrangeira logo na infância no contexto brasileiro, deve-se levar em consideração que a oferta deve ser feita a partir da segunda infância – ou seja, após os quatro anos de idade (ORTEGA, 2009) – a uma criança que, independentemente de sua classe social e/ou localização geográfica, terá de adquirir um outro idioma após o início do processo de aquisição de sua língua materna, pressupondo-se que ela não terá acesso constante a essa LE em seu país de origem. É, portanto, justamente essa LE que funcionará como chave para acesso a outras culturas pelo próprio fato de consistir em uma língua estrangeira, adicional.

Nesse sentido, no contexto brasileiro, a aula é um dos momentos formalmente destinados ao contato com o idioma estrangeiro, bem como a utilização de recursos tecnológicos, como a internet e jogos eletrônicos, além da possibilidade de realização de viagens e de outras atividades de socialização cuja frequência varia de acordo com a situação econômica e/ou geográfica das crianças. Isto é, o contato com uma língua estrangeira é mais representativo da situação brasileira como um todo do que situações de bilinguismo, nas quais a criança tem acesso constante, real e significativo a essa língua em situações cotidianas, com o início do processo de aquisição ocorrendo logo na primeira infância. Destarte, é válido ressaltar que as reflexões aqui tecidas preocupam-se com idiomas – mais especificamente, a língua inglesa – ensinados em condições de língua estrangeira, e não aquelas em que outro(s) idioma(s) coexiste(m) com o aprendizado da língua materna.

Desse modo, diante da probabilidade de não ter contato diário e constante com essa língua(gem) em muitos ambientes e situações extraescolares é que se deve pensar a relevância desse ensino para contextos brasileiros, bem como maneiras de ensinar a língua de modo significativo para a criança. Destaca-se, assim, que o argumento de que a criança não necessita da língua estrangeira para realizar ações sociais básicas não invalida a relevância da oferta, uma vez que ela tem por função ampliar o repertório sociocultural do aprendiz.

Os capítulos que seguem apresentam fatos e reflexões em favor do ensino de uma língua estrangeira já nos anos iniciais de escolarização brasileira – mais especificamente, a partir do Jardim de Infância I. A discussão inicia-se com uma apresentação do conceito de infância ao longo dos anos, culminando com a criança complexa e incompreendida da pós-modernidade. Na sequência, abordam-se, de maneira mais pontual, as necessidades do ensino de uma LE a esse público, elencando-se seus benefícios e, por fim, realiza-se um levantamento histórico da oferta de LEs no Brasil, o que, em contraste com a definição de criança atual, nos faz repensar as configurações correntes de ensino.

CAPÍTULO I

A criança-aluno na pós-modernidade: definição de sujeito

Iniciamos nossa reflexão sobre o ensino de LE para crianças definindo o que entendemos por “infância”. A concepção de infância caracteriza-se por ser construída social e historicamente (KRAMER, 2003 apud SILVA, 2009), ou seja, a constituição do conceito é elaborada com base nas “diversas realidades de se ser criança”, bem como nas diversas maneiras “de se estabelecer relações com as crianças”, sendo essas realidades permeadas por crenças, saberes e ideologias acerca do universo infantil (PEREIRA; LOPES, 2009, p. 38). O termo é oriundo do latim, *infans*, e remete à incapacidade de fala, o que, por si só, já ilustra e antecipa as inúmeras contradições existentes acerca de sua significação ao longo da história, uma vez que, a partir de seu segundo ano de vida, a maioria das crianças já apresenta domínio sobre um vasto repertório linguístico (PIMENTEL; ARAÚJO, 2007).

Silva (2009) acredita que a concepção de criança que impera atualmente garante significação social e subjetiva aos sujeitos e considera a infância enquanto um período, uma fase da vida que requer atenção diferenciada, cuidado específico quando comparada a um indivíduo adulto – preocupação essa que tem seu início datado da era moderna com a oferta da educação obrigatória, universal e laica no ocidente sob responsabilidade da escola (ARIÈS, 1981) – e que deve ser superada, substituída pela racionalidade adulta. Castro (2002), por sua vez, discorre acerca da importância de não se considerar a infância apenas enquanto processo. A autora pontua acerca da necessidade de enxergá-la como fase de maturação

biológica, mas também enquanto um momento construído sócio-historicamente e, portanto, que pressupõe variações.

O papel de transição da infância na sociedade de hoje ainda é espelhado na elaboração dos cenários e na definição dos papéis a serem exercidos por alunos e docentes nas salas de aula. A esse respeito, Pereira e Lopes (2009, p. 43) concordam que, na sociedade pós-moderna atual, a compreensão de infância tem passado por um processo de transformação “dialético e contraditoriamente dinâmico”, o qual influencia a caracterização da socialização infantil.

Por “pós-modernidade”, entenda-se o período histórico iniciado no final do século XX, ou seja, na era pós-industrial, marcado pela fragmentação, pela problematização, pela reinterpretação, pela “desordem” (HALL, 2003; HUTCHEON, 1991). Na era pós-moderna, a noção de identidade cultural, assim como outras noções fronteiriças como a de tempo e espaço são dissolvidas, caoticizadas e pluralizadas por fenômenos como o da globalização. Assim, para Pereira e Lopes (2009), a escola é o lugar social moderno complexo e heterogêneo que mais determina a conceituação de infância e a socialização das crianças, uma vez que é neste espaço em que elas passam cotidianamente tempo fundamental de suas vidas. Desse modo, para as autoras (2009, p. 43), “[...] refletir sobre a infância na modernidade encaminha-nos para a análise das concepções sobre a infância – e sobre as dimensões sociais, culturais e econômicas que a afetam – veiculadas em diferentes discursos que sustentaram a universalização dos sistemas de ensino [...]”.

A esse respeito, Poubel e Silva (2006) destaca que, a partir da era moderna, com o surgimento da escola primária, desenvolveu-se um novo conceito de infância: o da escolarizada, ou seja, da criança-aluno. Assim, parece ser consenso entre os pesquisadores que o conceito de infância e de aluno caminham historicamente unidos, sendo o segundo determinante de grande parte das representações que configuram o primeiro.

Como poderá ser visto adiante, tal condição parece não ter se alterado na sociedade pós-moderna. Assim, em uma tentativa de compreender, diante da complexidade do mundo pós-moderno, os papéis sociais da criança e do aluno nessa sociedade, nas próximas

páginas, é apresentado um percurso histórico das concepções desses sujeitos, bem como definições e reflexões acerca do significado de ser criança na atualidade.

1.1 Percurso histórico do espaço da criança na sociedade

A obra de 1960 – alvo de inúmeras reimpressões – do historiador francês Phillip Ariès, *História Social da Infância e da Família*, é, sem dúvida, a referência mais influente no que concerne ao entendimento da infância dos tempos da Idade Média até a Era Moderna. Na obra, Ariès (1981) divide o papel social das crianças em dois grandes momentos históricos. O primeiro, oriundo da sociedade tradicional e permanente até o século XV, segundo o autor, reduzia a infância ao período de maior fragilidade do ser humano. Assim, a criança existia enquanto criança apenas em seus primeiros anos de vida, quando o tratamento de suas necessidades mais básicas dependia dos adultos.

Nesse período, o autor destaca a “paparicação” existente para com os pequenos, definindo por “paparicação” a diversão propiciada pela criança aos adultos por ser, nas palavras do próprio autor, “engraçadinha”, chegando a compará-la à diversão angariada por animais domésticos da época. No entanto, de acordo com o historiador, logo que a criança conseguisse manter-se de modo fisicamente independente, ou seja, assim que atingia maturação biológica para sobreviver, ela era retirada de seu ambiente familiar e inserida no universo adulto, especialmente no que tange ao exercício da função social do trabalho, dando origem ao tão difundido conceito de “adulto em miniatura”. Não havia, portanto, nesta época, qualquer preparação por parte da família da criança ou da sociedade em geral para ingresso e socialização no referido universo.

O segundo momento destacado por Ariès (1981), por sua vez, era marcado pela sociedade industrial e iniciou-se no século XVI, atingindo seu ápice por volta do século XVII. Para o autor, este momento evidenciou-se por mudanças nas concepções e no

tratamento da criança que podem ser entendidas por meio de duas abordagens. A primeira diz respeito à construção da escola e, por extensão, ao processo de moralização que se iniciaria por meio das reformas religiosas que marcaram o período, responsáveis por substituir a aprendizagem – até então por meio de prática direta – pela educação. A escola foi, assim, a instituição responsável por separar gradativamente o universo infantil do universo dos adultos. Ariès (1981) tece, contudo, uma crítica ao processo de escolarização iniciado neste período e, acrescenta-se, mantido até os dias atuais. Para o autor, este processo caracterizou-se pelo enclausuramento das crianças e poderia ser comparado à exclusão social realizada com loucos, pobres e prostitutas na época.

A segunda abordagem, por sua vez, permitiu a ocorrência da primeira. Para Ariès (1981), o surgimento da instituição escolar só foi possível porque a família, a partir dos séculos XVII e XIX, despontou como um lugar de afeição – e não mais apenas de bens e de honras como outrora –, especialmente com relação à classe média emergente. A criança tornou-se o núcleo familiar, passando as ações das famílias a serem organizadas inteiramente em torno dela.

Embora referência, o trabalho de Ariès (1981) sofreu inúmeras críticas. Clarke (2004) destaca os argumentos de Pollock (1983) e de Shahar (1992) especialmente no que tange à posição disseminada pelo historiador francês acerca da inexistência de infância no período medieval e de seu surgimento na modernidade. A principal crítica tecida por Pollock (1983 apud CLARKE, 2004) diz respeito ao método de pesquisa empregado por Ariès (1981) e por outros autores que corroboravam suas ideias. De acordo com a autora, Ariès (1981) pautou suas afirmações em informações encontradas em sermões e outros livros descontextualizados, não obtendo, deste modo, dados confiáveis acerca da constituição familiar da época. A autora realiza uma pesquisa com base em relatos encontrados em diários, biografias, dentre outros documentos de famílias de classes média e alta do período de 1500 a 1700 e declara ter descoberto que, ao longo dos anos, houve continuidade no modo de tratamento dispensado à criança, sendo ela objeto recorrente de sentimento e cuidado. A autora ressalta, contudo, ter encontrado descrições de atos de brutalidade contra os

pequenos, mas afirma que eles não faziam parte da conduta social disseminada da época, além de tais atos serem severamente criticados. No que se refere à Idade Média, mais especificamente, Shahar (1992 apud CLARKE, 2004) também contraria a posição de Ariès (1981) ao enfatizar a existência de relatos de investimento emocional e material por parte dos pais em seus filhos.

A criança do século XIX, por sua vez, segundo Clarke (2004), marcou-se por dois extremos, dada a polarização trabalho-família ocorrida na época. De um lado, a família burguesa centrava-se familiarmente em torno da criança e, de outro, o restante da população intensificava a exploração da mão de obra infantil, graças à submissão e à flexibilidade características do público infantil da época, assim como o baixo custo do trabalho prestado. No entanto, o cenário de trabalho e de crescimento de prostituição infantil contrastava com as ideias disseminadas pela classe média, segundo as quais a infância era um período da vida em que o ser humano necessitava de proteção, consistindo a criança em fonte de retorno financeiro para muitas famílias.

No século XX, por sua vez, considerado por Clarke (2004) como o “século da criança”, teve início uma tendência de limitação do tamanho do núcleo familiar, movimento que, novamente, originou-se na classe média e foi disseminado para as demais, passando a família de cinco ou seis filhos em 1870 para menos de dois um século depois. O autor relata que a limitação do tamanho da família contribuiu com a diminuição das taxas de mortalidade infantil e com a ampliação da atenção, do esforço e do tempo disponíveis para dedicação às crianças.

Do mesmo modo, a escolarização compulsória, por sua vez, auxiliou o desenvolvimento de uma consciência de que as crianças eram objetos de investimento das quais se poderia esperar retorno afetivo, mas não mais financeiro, e propiciou a geração de uma ambiguidade acerca do que significaria ser criança: um ser que não é mais fisicamente dependente dos adultos, mas que ainda não é adulto. A escolarização contribuiu, ainda, para dividir a responsabilidade pelas crianças entre pais e Estado, passando este último a buscar uma sistematização dos comportamentos infantis.

Desse modo, Clarke (2004) reforça sua crítica a Ariès (1981), alegando que a conceituação de infância que se tinha no século XX era oriunda da contemporaneidade e de difícil entendimento para a época Moderna.

Diante das considerações tecidas, é válido ressaltar, ainda, a posição de Sarmiento (2007), segundo o qual, ao longo dos séculos, a preponderância do olhar adultocêntrico tem enxergado a criança pelo viés da negatividade – o que já é, por si só, veiculado pela origem epistemológica da palavra. Sendo assim, Silva (2009) reforça que ser criança implica não ser algo, mobilizando noções de ausência, incompletude, negação e potencialidade. Como relatado pela autora, o ser criança resume-se, então, às concepções complementares de não-adulto, não-razão, não-trabalho e não-infância. Não-adulto em virtude de, a partir da Modernidade, ter suas peculiaridades reconhecidas em oposição ao ser adulto; não-razão, especialmente durante a era Iluminista, por serem considerados indivíduos incapazes por si só, necessitando de orientação para se tornarem seres dotados de razão e, conseqüentemente, adultos; não-trabalho, novamente durante a era Moderna, a partir da conscientização das especificidades infantis, por romper com a noção de “adulto em miniatura” que Ariès (1981) acredita ter sido recorrente até então; e não-infância, especialmente na sociedade contemporânea, em decorrência da sociedade de consumo, que acaba por, forçosamente, direcionar cada vez mais precocemente as crianças para o universo adulto.

Assim, dada a importância das relações escolares na vida infantil ao longo dos tempos, a subseção seguinte apresenta um panorama, por meio das principais abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de línguas, das concepções de aluno que ainda imperam nos ambientes escolares.

1.2 Percurso histórico do espaço do aluno nas diferentes abordagens de ensino

O processo de ensino-aprendizagem escolar pode ser definido, em termos gerais, como um conjunto de práticas pedagógicas coerentes

e complementares que têm por finalidade a elaboração de bases para a transmissão, o condicionamento/reforço, a facilitação, e/ou a co-construção de determinados conhecimentos, a depender do ponto de vista que assume frente as concepções de professor, aluno, escola, processo de ensino-aprendizagem em si e conhecimento. A prática pedagógica escolar consiste nas ações tomadas pela escola ou pelo professor de modo a estabelecer as bases que podem vir a proporcionar a ocorrência do processo de ensino-aprendizagem e as quais se configuram, segundo Veiga (1992, p. 16), em uma dimensão da prática social. Em outras palavras, a prática pedagógica configura-se em uma prática social orientada por e para determinadas finalidades e conhecimentos e, de acordo com Souza (2005, p. 03) – compreendendo dimensões tais quais professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor-aluno, concepções de educação e de escola –, carrega consigo características socioculturais – bem como, é válido destacar, históricas, políticas e ideológicas (COLOMBO, 2014) – da sociedade a qual pertence.

De acordo com Santos (2005), as perspectivas de ensino-aprendizagem que mais se destacam no cenário nacional – segundo nomenclatura de Mizukami (1986) – são: a abordagem tradicional, a abordagem comportamentalista, a abordagem humanista, a abordagem cognitivista e a abordagem sociocultural.

A abordagem tradicional – também conhecida, segundo Santos (2005), por pedagogia da transmissão (BORDENAVE, 1984), pedagogia liberal conservadora (LIBÂNEO, 1982) e pedagogia tradicional (SAVIANI, 1985) – tem por foco o conhecimento de “verdades”, ou seja, o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e logicamente sistematizado de modo a ser transmitido pelo professor para o aluno. Preocupada com o equacionamento da marginalidade², a abordagem tradicional considera a escola como o local ideal para ocorrência da transmissão unificadora, atribuindo-lhe função de antídoto à ignorância. Os aprendizes, por sua vez, são considerados depositários de conhecimento, ou seja, o discente atua passivamente no processo de ensino-aprendizagem, sendo obrigado a aprender o que lhe é determinado.

² Neste trabalho, marginalidade é entendida enquanto exclusão social (ALVES; ESCOREL, 2012).

No que se refere ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente, esse tipo de abordagem vincula-se à primeira metodologia de ensino de línguas empregada historicamente: o método clássico, também conhecido como tradicional ou gramática-tradução. Para o referido método, como a língua configura-se em um conjunto de estruturas, a aprendizagem pauta-se no exercício da intelectualidade e/ou no desenvolvimento de competências de leitura no idioma, ou seja, acredita-se que a transmissão de conhecimentos sobre determinada língua garanta a aquisição de habilidades na mesma. O trabalho apoia-se em atividades de memorização ou aplicação de regras, listas de vocabulário, ditados, tradução e versão, sendo o dicionário e os livros de gramática instrumentos importantes de trabalho, não se permitindo a ocorrência do erro como fenômeno integrante do processo de aprendizagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992).

A abordagem comportamentalista – segundo Santos (2005), também conhecida por pedagogia da moldagem do comportamento ou pedagogia condutista (BORDENAVE, 1984), pedagogia liberal progressista (LIBÂNEO, 1982) e pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1985) – caracteriza-se por, assim como a tradicional, ter seu foco voltado para o conhecimento. Para esta abordagem, o conhecimento transmitido visa a manipular e controlar o aprendiz, entendido enquanto produto do meio social em que se insere. Desse modo, os conteúdos passam a ser o foco do processo instrutivo, fazendo-se uso de condicionantes e reforçadores para manutenção de comportamentos desejáveis. A escola, por sua vez, passa a funcionar em um modelo inspirado no padrão empresarial, com divisão de funções de planejamento e execução, além de se tornar, ousa-se dizer, um elemento dispensável para a ocorrência do processo de ensino-aprendizagem (COLOMBO, 2014). Ressalta-se, ainda, que tal abordagem foi marcada pela introdução da tecnologia a favor da educação e, por extensão, da modalidade de ensino a distância.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente, esse tipo de abordagem vincula-se à abordagem audiolingual, a qual concebe a língua(agem) como

um sistema de estruturas. Assim como na abordagem clássica, a aprendizagem de um idioma apresenta caráter tradicional e, portanto, prescritivo, consistindo esse processo na aquisição de um novo hábito linguístico por meio do modelo skinneriano de estímulo-resposta-reforço e visando a atingir uma proficiência linguística o mais próxima possível da apresentada pelo falante nativo – banindo-se, para isso, a língua materna da sala de aula. O trabalho com a língua é mecânico e apoia-se em atividades de diálogos e *drills*, realizadas por meio de repetição e de memorização de modelos (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992).

As abordagens humanista e cognitivista, por outro lado, – também conhecidas por pedagogia da problematização (BORDENAVE, 1984), pedagogia liberal não-diretiva (LIBÂNEO, 1982) e pedagogia nova (SAVIANI, 1985), segundo Santos (2005) – caracterizam-se por voltarem seu foco, diferentemente das demais, para o aluno e para as relações interpessoais a serem assumidas pelos pares (aluno-aluno, professor-aluno, aluno-material, dentre outros) na interação. O discente adquire, portanto, uma posição ativa, tornando-se responsável por seu próprio aprendizado, e o professor passa a exercer função de facilitador desse aprendizado, em detrimento da função de detentor do saber ou do instrumento de saber (material didático) desempenhada nas abordagens anteriores. O desenvolvimento das atividades segue orientação não-diretiva e a escola passa a apresentar caráter democrático, com afrouxamento de regras.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente, ambas as abordagens, humanista e cognitivista, complementam-se na configuração de métodos. Encontram-se nessa linha de pensamento o método de aprendizagem comunitária de línguas, o método silencioso, o resposta física total e a sugestopédia. Estas perspectivas apresentam base humanista em razão da concepção de aprendiz que elas comportam, garantindo ao discente papel central no desenvolvimento da aprendizagem, e cognitivista por conceberem a linguagem enquanto estrutura, ou seja, atividades ou manifestações dinâmicas da cognição, garantindo, assim, ênfase ao

papel crucial desempenhado pela mente no processo de aquisição de conhecimento (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992).

A perspectiva sociocultural, por fim, – também conhecida por pedagogia da problematização ou educação libertadora (BORDENAVE, 1984) e pedagogia progressista (LIBÂNEO, 1982), não sendo mencionada na obra de Saviani (1985), segundo Santos (2005) – é baseada no trabalho freireano e não tem por foco o aluno ou o professor, mas, sim, as atividades que possibilitarão o engajamento interacional dos pares e, por extensão, que proverão oportunidades de promoção de desenvolvimento cognitivo, reconceitualizando e recontextualizando o conhecimento (COLOMBO, 2014).

Com relação ao ensino de línguas, esta perspectiva associa-se à abordagem comunicativa, amplamente divulgada por Almeida Filho (1993). De acordo com Ferreira (2010), com base em Lantolf e Thorne (2006), para a teoria sociocultural, a língua(gem) configura-se em uma atividade comunicativa, sendo a cognição constituída e mediada pelo social. Desse modo, Almeida Filho (1993, p. 32) defende que a aprendizagem de uma LE “não se trata de mero exercício consciente de aprender formas codificadas numa sequência lógica”, ressaltando a importância de se focalizar o sentido, o significado e a interação propositada entre os sujeitos na língua estrangeira em detrimento das estruturas. O aprendiz é, portanto, participante ativo do processo de aprendizagem e o professor, assim como a própria língua(gem) e as atividades, um mediador desse processo.

Percebe-se, portanto, pelas abordagens apresentadas que, ao longo dos tempos, o aluno evoluiu de uma posição passiva com função memorizatória para um papel mais interativo e participativo. No entanto, estudos acerca dos contextos escolares brasileiros têm demonstrado que ainda é forte a existência de aulas com foco estrutural, mesmo havendo insistência por parte dos especialistas do caráter prejudicial da exclusividade de tal prática (PAIVA; FIGUEIREDO, 2005). De modo a evitar o estabelecimento de uma cultura de ensino-aprendizagem de LEC voltada única e exclusivamente à língua, desconsiderando-se suas características

comunicativas, nas próximas páginas, busca-se compreender a criança-aluno na era pós-moderna.

1.3 A criança-aluno e a pós-modernidade: a busca pela identidade

O pós-modernismo caracteriza-se por ser um movimento histórico da era pós-capitalista. A compreensão das práticas que caracterizam esse período torna-se, então, fundamental para compreender a sociedade atual. A sociedade pós-moderna, em oposição às sociedades anteriores, é marcada fortemente pelo consumo (BAUMAN, 2008) em detrimento da produção, o qual se transformou em eixo social organizador e modelador e, por extensão, no papel central e na finalidade da atividade de trabalho. Assim, para Bauman (2008), atualmente, as pessoas são, concomitantemente, consumidoras e mercadorias, ou seja, trabalham para consumir objetos e inscrevem seus corpos como objeto de consumo na busca por integração social. Para Momo e Costa (2010, p. 971), esse é o contexto em que se insere o universo infantil atual, um contexto onde “as identidades e as subjetividades dos infantis são forjadas em um cenário pós-moderno – do consumo, do espetáculo, das visibilidades, da efemeridade, da mídia, das tecnologias, dentre outras dimensões [...]”. Assim, diante da complexidade dessa sociedade, as autoras destacam o caráter plurifacetado das crianças de hoje, o qual dificulta a compreensão e a definição desses sujeitos.

Sarlo (2000 apud MOMO; COSTA, 2010) acredita que as crianças atuais vivem em um “estado de televisão”, ou seja, um estado que não suporta o silêncio e a imobilidade e que assegura aos seguidores um certo tipo de pertencimento. Com base no pensamento de Mirzoeff (2003) e de Fontenelle (2002), Momo e Costa (2010) acreditam que, acostumadas a um mundo midiático, de visibilidade, espetacularizado e povoado por imagens para consumo, a escola transforma-se em um palco no qual as crianças exibem seus corpos consumistas, aqueles que consomem imagens em uma tentativa de construir sua própria imagem e em busca de fruição.

De acordo com as autoras, as imagens atuam tanto na produção quanto na articulação e na negociação de significados, produzindo identidades, instaurando verdades e constituindo sujeitos. Assim, elas ressaltam a posição de Mirzoeff (2003) segundo a qual, para se compreender a sociedade atual, é necessário que se estude as imagens por essa sociedade fornecidas.

A delimitação do sujeito infantil alunar pós-moderno, no entanto, não é tarefa simples. Bauman (1999) defende que a busca por ordem, por classificação é típica do mundo moderno e não encontra espaço na sociedade pós-moderna, marcada por inúmeras (des)ordens. Segundo Momo e Costa (2010, p. 983), na pós-modernidade, “por mais que se procure encontrar um lugar para cada coisa, sempre há algo que fica fora de lugar, que não se encaixa em lugar algum ou que se encaixa em vários lugares ao mesmo tempo”. Assim, as autoras destacam que, no ambiente escolar, é perceptível a existência de um número bastante grande de crianças que não se enquadram nos sistemas classificatórios modernos ou, ainda, que se enquadram em vários deles ao mesmo tempo. Nas palavras das autoras: “Consideramos que a infância pós-moderna se instala na ambivalência – na medida em que é polivalente, plurifacetada –, minando o pensamento binário do ‘isto ou aquilo’ e podendo ser isto, aquilo e mais aquele outro...” (MOMO; COSTA, 2010, p. 983).

No entanto, as autoras apontam que há, ainda, mesmo por parte do mercado, uma tentativa de homogeneização cultural por parte da disseminação de diferenças próprias da dissolução fronteiriça – especialmente entre classes – em prol do estado de fruição gerado por essa sociedade. No entanto, a dissolução de fronteiras que mais salta à vista diz respeito à de geração. As autoras destacam que, na sociedade atual, não há mais demarcação de idade, principalmente, porque há variação no conceito de infância de um momento histórico para outro (SARLO, 2000 apud MOMO; COSTA, 2010), ou seja, a infância não é compreendida por meio da faixa etária, mas, sim, dos significados e das práticas a ela relacionadas. O mundo pós-moderno “é o império da desordem” (MOMO; COSTA, 2010, p. 988) e é justamente essa polivalência que provoca, segundo as autoras,

o cenário de inquietação, insegurança e confusão característico dos educadores nos dias de hoje.

Percebe-se, com isso, que a sociedade de movimento, de simultaneidade, de instantaneidade, de aceleração e de efemeridade vivida pelas crianças acaba por transformá-las em “insondáveis, múltiplas, instáveis, paradoxais, selvagens, incontroláveis, enigmáticas” e, por extensão, em seres “estranhos, ameaçadores e incompreendidos” graças a sua oposição às crianças modernas inocentes, dependentes, inseguras e ignorantes de outrora (MOMO; CASTRO, 2010, p. 989). Nesse sentido, Silva (2009) ressalta o caráter paradoxal da conceituação de infância na sociedade contemporânea brasileira, a qual, por meio, majoritariamente, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças status de sujeitos dotados de direitos, ou seja, de cidadãos, não estabelecendo, contudo, condições dignas para o exercício desses direitos. A autora destaca, com isso, que o conceito de infância, atualmente, passa por um período de reconfiguração, no qual a antecipação da vida adulta tem sido preferida em detrimento do lúdico.

Nesse mesmo caminho, é interessante observar que a língua estrangeira mais ensinada nas escolas brasileiras consiste na “língua da globalização” (KUMARAVADIVELU, 2006), ou seja, na língua inglesa, e que o ensino de LEC no cenário brasileiro tem se configurado em um estágio facultativamente introdutório da língua a ser obrigatoriamente aprendida a partir do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A esse respeito, Gimenez (2010) ressalta a influência do mercado na delimitação da língua inglesa enquanto língua estrangeira “necessária” de ser aprendida/ensinada, mas destaca o caráter positivo de tal oferta por impulsionar a inclusão de alguma LE no currículo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que implementam, desde 1998, as diretrizes para o ensino de língua estrangeira nos ciclos finais do ensino fundamental versam sobre a necessidade de se considerar o valor educacional e cultural das línguas estrangeiras, bem como as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas na delimitação da LE a ser incluída

e/ou priorizada no currículo escolar, justificando, assim, a oferta massiva da língua inglesa e, em menor escala, da língua espanhola no cenário nacional. Percebe-se, com isso, que a educação brasileira se preocupa em formar cidadãos para atuar no futuro, cuidando, portanto, da criança-aluno enquanto produto final e esquecendo-se ou, ao menos, não priorizando as necessidades momentâneas desses aprendizes.

Assim, Silva (2009) enfatiza a necessidade de não se separar a instância “criança” do papel de aluno a ser assumido por essa criança no ambiente escolar, ressaltando, também, que as visões de aluno e, por extensão, de criança encontram-se implicadas nas correntes pedagógicas adotadas. Nas palavras da autora, “pensar a criança no mundo confundiu-se com o modo de pensar o aluno. A criança é o aluno. O aluno é a criança” (SILVA, 2009, p. 17). Faz-se, necessário, portanto, a elaboração de documentos político-pedagógicos que tenham por foco as necessidades imediatas das crianças no que concerne às escolhas referentes à oferta do ensino de língua estrangeira para esse público, de modo que o referido ensino se torne significativo.

1.4 Considerações finais

Diante do cenário descrito, é cada vez mais certo que a definição do sujeito a quem se destina o ensino de LEC está imersa na complexidade e na caoticidade da sociedade contemporânea, exigindo novos olhares e uma nova compreensão desse aluno. Sedentas por visibilidade e pertencimento, marcadas pela inquietude e pela mudança constante, as crianças da pós-modernidade diferem fortemente das conceituações conhecidas ao longo da história, embora as tentativas, por parte dos adultos, de abordar e de cuidar dessas crianças ainda sejam bastante semelhantes às encontradas na Era Moderna. É certo, portanto, que as pedagogias mais tradicionais não conseguirão incluir nem atender às necessidades de todos os alunos. Ao mesmo tempo, dada a cultura do sistema educacional brasileiro e à incompreensão

desses sujeitos, é natural que os recursos empregados como prática de ensino sejam os tradicionalmente empregados em aulas voltadas ao público adulto.

A compreensão da criança-aluno na pós-modernidade não é, contudo, o único questionamento que se coloca frente a implementação da oferta. Além de definir quem ensinar, faz-se, também, fundamental delimitar o porquê desse ensino. O capítulo seguinte busca, nesse sentido, responder à pergunta que se coloca recorrentemente nas discussões sobre a oferta de LEC: para que ensinar inglês como língua estrangeira para crianças?

1.5 Roteiro para reflexão

- a. Reflita acerca de quais seriam as características desejáveis de um professor de LEC para atuar no contexto pós-moderno.
- b. Reflita acerca da função e da relevância sociocultural da criança na sociedade pós-moderna.

CAPÍTULO II

Afinal, para que ensinar inglês como língua estrangeira para crianças?

O caráter recente do interesse desperto pela área de ensino-aprendizagem de ILEC no Brasil abre espaço para o surgimento de questionamentos concernentes à sua necessidade e relevância da oferta para o público infantil. Naturalmente, se a língua inglesa é vista como *língua franca* e especialmente requisitada para sucesso no mundo corporativo (KUMARAVADIVELU, 2006), ou seja, no “universo dos adultos”, qual seria a relevância do aprendizado do idioma logo nos primeiros anos de vida?

Estudiosos da área debatem em nível nacional e internacional argumentos relativos à significância da implementação do referido ensino já no início da vida escolar. O debate gira em torno de questões relacionadas à melhor idade para se iniciar o contato da criança com práticas instrutivas referentes ao idioma, visando aos benefícios de ordem cognitiva, social, linguística, comunicativa, cultural e/ou profissional futuramente propiciados, bem como das melhores práticas para implementação do ensino com maior efetividade. A esse respeito, é válido ressaltar a posição assumida por Rajagopalan em entrevista concedida a Santos, Silva e Justina (2011), segundo a qual devem-se implementar programas de formação de professores de LEC – e, por extensão, de oferta desse ensino – apenas se a língua estrangeira for politicamente relevante para as crianças no país em que se pretende implementar o ensino. Por política linguística, entenda-se um conjunto de escolhas

conscientes efetivadas no âmbito das relações entre as línguas que integram o patrimônio linguístico de um país e a vida social no âmbito nacional (RAJAGOPALAN, 2014).

Diante do questionamento proposto pelo autor, da expansão da oferta do ensino no país e, portanto, do período propício para discussões visando ao delineamento das teorias e práticas de ensino-aprendizagem de ILEC, nas próximas páginas apresentam-se os prós e alguns problemas de implementação apontados por especialistas com relação à implementação desse ensino de LE, discute-se sua relevância política para o Brasil e elabora-se um debate em defesa de sua expansão.

2.1 Os prós: por que insistir no ensino de LEC?

O discurso crítico recente mais empregado para justificar a oferta do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil nas diferentes idades diz respeito à globalização e, por extensão, à facilidade comunicativa propiciada pelo desenvolvimento tecnológico. Kumaravadivelu (2006, p. 131) considera a língua inglesa como a “língua da globalização” e destaca, com base no *United Nations Report on Human Development* (1999), as mudanças propiciadas pelo fenômeno no mundo contemporâneo. Segundo o autor, as distâncias espacial e temporal têm sido diminuídas, bem como fronteiras diluídas, possibilitando o estabelecimento de uma interligação intensa e imediata das vidas econômicas e culturais de pessoas do mundo todo. Sendo assim, a comunicação desempenha um papel fundamental em tal processo, uma vez que, segundo o mesmo autor, ela seria responsável pela alta velocidade e pela ampla abrangência do crescimento econômico e das mudanças culturais ocorridas.

Azevedo (2007), por sua vez, atrelando o fenômeno ao contexto escolar, ressalta o caráter contraditório da globalização. O autor critica, mais especificamente, o processo de mercantilização educacional promovido pelas concepções de cunho neoliberal da era globalizada, destacando a importância de se cuidar do

desenvolvimento de uma escola cidadã – entendendo-se a noção de cidadania enquanto direito histórico, e não, necessariamente, jurídico. Nas palavras do autor,

A crítica ao processo de globalização não significa a sua negação. Implica, ao contrário, reconhecer a globalização como um processo histórico, desenvolvido em diferentes etapas com características contraditórias. Ao mesmo tempo que impulsionou o processo civilizatório, disseminou opressão, dominação e destruição de povos e de culturas. O atual processo vem acompanhado da mundialização da economia, do estabelecimento da hegemonia do mercado como fator determinante da atual fase da acumulação capitalista. Nesse quadro, a educação não poderia ficar incólume (AZEVEDO, 2007, p. 10).

Percebe-se, assim, que a globalização se configura em um processo marcado pela diluição de fronteiras espaciais – sejam elas físicas ou virtuais – e pela aceleração de trocas temporais, de modo que as culturas em contato passam a exercer influência mútua, não sendo possível prever a direção ou a abrangência dessa influência. Nesse sentido, diante da era globalizada, as crianças, assim como os adultos, também têm suas vidas e, conseqüentemente, suas identidades, necessidades, comportamentos e valores afetados pelo fenômeno da globalização, o qual as obriga a se reposicionarem no mundo frente às reconceitualizações e relocalizações de tempo e de espaço (COLOMBO, 2014).

A tecnologia e, por extensão, os fluxos de informação desempenham um papel fundamental nesse processo de redefinição de papéis sociais, uma vez que funcionam como instrumentos de socialização e de inclusão – ou exclusão, caso o acesso e os meios de acesso não sejam democratizados – social por exporem as crianças a uma nova realidade e compreensão do mundo. As possibilidades de deslocamento virtual ocasionadas pela modernização tecnológica; a ampliação e o aprofundamento das conexões e das trocas informacionais; e a massificação crescente de apelo, de oferta e de acesso a aparelhos munidos dessa tecnologia às crianças compõem um convite às novas formas de cognição infantil (MOMO;

CASTRO, 2010) e garantem-lhes a posição de cidadãos do, no e para o mundo (COLOMBO, 2014). Assim, faz-se necessário compreender a criança pós-moderna em uma tentativa de não os transformar em meros “fantoches” da nova sociedade, mas, sim, em cidadãos críticos e ativos nessa nova era. Neste sentido, é válido ressaltar que, diante da facilidade de acesso a outras culturas propiciado por recursos tecnológicos na sociedade pós-moderna, estabeleceu-se uma forte pressão social pelo aprendizado de ao menos uma língua estrangeira além da materna, sendo o monolingüismo considerado uma “deficiência” (LOPES; SCHOENHERR, 2013).

Além do argumento recente referente à globalização aliada ao mercado de trabalho e à tecnologia, outra teoria aparece fortemente atrelada a argumentos favoráveis ao ensino-aprendizagem de uma LE cada vez mais cedo: a hipótese do Período Crítico. Oriunda do cognitivismo, as ideias referentes a essa teoria foram postuladas pela primeira vez por Wilder Penfield e Lamar Roberts em 1959 e acolhidas e divulgadas, posteriormente, por Eric Lenneberg e por Noam Chomsky na década de 1960. A hipótese postula, como o próprio nome sugere, que existe um período no qual a aquisição de uma língua – seja ela materna ou estrangeira – é mais propícia para o aprendizado, uma vez que tal processo é sustentado por suportes biológicos. Segundo os autores, esse período compreenderia do nascimento da criança até aproximadamente os dez anos de idade, ou seja, anteriormente ao desencadeamento da puberdade, quando ocorre o início de perda de plasticidade cerebral. Após esse período, portanto, de acordo com a hipótese, a capacidade para aprender uma segunda língua “de maneira bem-sucedida” ficaria prejudicada.

Evidências positivas acerca da hipótese são relatadas em estudos como, por exemplo, os de Snow e Hoelfnael (1978), abordados em Trevisan (2010), e os de Asher e Garcia (1982) e de Jensen (1998), abordados em Pires (2001) – além dos desenvolvidos por Lenneberg (1967) – que discorrem, especialmente, acerca do sucesso na aquisição de padrões de pronúncia semelhantes a falantes nativos em comparação com a capacidade dos mesmos padrões por aprendizes adultos. De acordo com os estudos, quanto

mais cedo o contato por parte do aprendiz com a língua estrangeira, melhor será sua pronúncia.

Questiona-se, contudo, o conceito qualitativo e comparativo embutido na ideia de “adequação” do aprendizado sugerida pela teoria, uma vez que fica evidente a desconsideração das possibilidades de variação linguística. A ideia de adequação vincula-se, indubitavelmente, à concepção tradicional de língua(gem), segundo a qual ela é compreendida enquanto um conjunto de estruturas que podem ser memorizadas. Os resultados de investigações realizadas acerca do Período Crítico parecem ir de encontro às ideias mais contemporâneas de que a língua inglesa, pelo status de *lingua franca*, não apresenta mais um modelo padrão para ser ensinado e/ou aprendido, tentando impedir a ocorrência de variações dentro e fora dos padrões nativos.

No que concerne a outros aspectos linguísticos, contudo, há evidências de que adolescentes e adultos apresentem desempenho superior ao demonstrado pelo público infantil. Trevisan (2010) relata que, no estudo realizado por Snow e Hoelfnael (1978), constatou-se que os adolescentes se sobressaíam no que dizia respeito a aspectos relativos à morfologia, repetição e tradução de frases, compreensão, criação e ao ato de contar histórias. A esse respeito, como já discutido, Brewster, Ellis e Girard (2002) relatam, inclusive, que é inegável a alta velocidade de aprendizado geral – e não específico de elementos linguísticos – demonstrada por crianças em comparação a outras faixas etárias, no entanto, ressalta que essa mesma velocidade se mantém no que tange ao esquecimento desse aprendizado. Assim, pesquisas realizadas pelos autores demonstram que, no que concerne ao aprendizado de itens gramaticais e sintáticos e à retenção de conhecimento especialmente explícito, os adultos apresentam desempenho superior.

Mesmo ante à desmitificação da existência significativa do Período Crítico, Halliwell (1998) resume algumas características infantis típicas e favoráveis à oferta de LEC, como: a capacidade apresentada pelas crianças de compreender o significado de textos, sem focar-se em itens linguísticos isoladamente; a capacidade de criação,

mesmo com uma linguagem limitada; a capacidade de aprender de forma indireta; o filtro afetivo favorável, por conseguirem divertir-se com o aprendizado; a capacidade imaginativa; e a disposição para interação. Nesse sentido, é válido destacar a posição de Ellis (2004 apud ANTONINI, 2009, p. 37), segundo a qual o ensino de LEC pode funcionar como “um instrumento de quebra de barreiras culturais e de desenvolvimento (meta)cognitivo, afetivo, social, cultural e intercultural, proporcionando à criança consciência linguística através da comparação da LE com sua língua materna”. É válido destacar, por fim, no que tange à posição de Moon (2005), a boa vontade existente por parte da criança pela curiosidade e para correr riscos (BROWN, 2001; CAMERON, 2001), o que poderia tornar o aprendizado aparentemente “desmotivado” instigante para o pequeno aprendiz.

Percebe-se, assim, que, mesmo diante das dificuldades impostas pela identidade pós-moderna da criança, bem como por aspectos biológicos inerentes ao período, os benefícios do aprendizado de LEC ainda são superiores. Nesse sentido, a subseção seguinte tem por objetivo refletir e argumentar a respeito dos desafios de sua oferta.

2.2 Problemas de implementação: por que o ensino de LEC deve ser singular?

A expansão da oferta do ensino de ILEC no Brasil e no mundo tem levado a população a defender favoravelmente esse ensino. Como relatado na subseção anterior, os argumentos vão desde a facilidade que se acredita terem as crianças em comparação aos adultos com o aprendizado do idioma, passando pelo tema da globalização – e, por extensão, do status de *lingua franca* do inglês – até os benefícios profissionais a serem possivelmente angariados por esses alunos no futuro (TREVISAN, 2010; PIRES, 2001; PEIXOTO; JAEGER, 2013, dentre outros). Embora diante de uma quantidade enorme de argumentos favoráveis ao ensino, alguns especialistas apresentam argumentos que problematizam a relevância de se oferecer o

ensino de uma LE às crianças, fornecendo motivos que acabam por gerar reflexões acerca da necessidade de se peculiarizar o ensino para crianças em comparação ao ensino para outras faixas etárias.

Moon (2005) apresenta argumentos contrariamente ao fato de que a globalização e, conseqüentemente, o status de universalidade da língua inglesa sejam relevantes para justificar a necessidade de se aprender o idioma estrangeiro logo na infância. Para a autora, uma das razões pelas quais a atividade de ensinar língua estrangeira para crianças difere do ensino voltado às demais faixas etárias é justamente o fato de o trabalho com crianças exigir, por parte do profissional, capacidade para motivar o público aprendiz a um aprendizado “despropositado”. Segundo a autora, com base em Nikolov (1999), as crianças por si só não são capazes de compreender o que é aprender uma língua estrangeira e, muito menos, a importância de tal aprendizado. A autora não desmerece, necessariamente, a relevância de tal aprendizado para o público infantil, mas busca enxergar a situação do ponto de vista da criança, a qual ainda não desenvolveu senso crítico de responsabilidade e, portanto, não reconhece a importância de se aprender uma LE.

Antonini (2009) também destaca a falta de interesse e de motivação dos pequenos como fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Além dessas características, a autora ainda acrescenta, com base, respectivamente, em Brown (2001) e em Moon (2000), a existência de atenção com foco periférico como sendo típica da infância, bem como a tendência à interação constante apresentada pelas crianças, comportamentos esses que interfeririam em aulas tradicionais. Na linha de problematização de metodologias de ensino tradicionalistas, a autora chama a atenção para a menor capacidade de uso da metalinguagem demonstrada pelas crianças, bem como pela ausência, por parte dos aprendizes, de foco em palavras em detrimento de situações (SCOTT; YTREBERG, 1999; CAMERON, 2001), destacando a necessidade de não se planejar os cursos de LEC com foco explícito em elementos linguísticos, mas, sim, visando ao desenvolvimento global do aluno.

Brewster, Ellis e Girard (2002), por sua vez, pontuam acerca de uma característica interessante acerca do estilo de aprendizagem

das crianças. De acordo com os autores, crianças tendem a aprender com uma velocidade inferior à dos adultos, especialmente no que concerne a elementos ensinados explicitamente. Além da aprendizagem lenta, os autores também destacam a alta velocidade de esquecimento – novamente, se comparada aos adultos – apresentada por parte dos pequenos, o que aponta para a necessidade de reforço de insumo nas aulas de LEC. Assim, percebe-se que o aprendizado infantil é marcado por idas e vindas de conhecimento, em que se deve ressaltar a importância da retomada de conteúdos e da exposição frequente do aluno ao insumo.

Diante da oferta recente, é bastante provável que nem todos os argumentos apresentados tenham ou estejam sendo considerados nas aulas de LEC ofertadas. No entanto, ante a tantos questionamentos, resta-nos a indagação: quais fatores explicariam a expansão da oferta e da procura por ensino de LEC no Brasil?

2.3 O ensino de ILEC: caminho para inserção cultural, política e social democrática

Ao destacar a importância do questionamento da relevância política do domínio de uma LE pelo público infantil de um país, Rajagopalan (SANTOS; SILVA; JUSTINA, 2011), chama a atenção para a significância social da oferta desse ensino. De acordo com princípios socioculturais, as relações humanas são inevitavelmente permeadas por questões de ordem social, cultural e política. Para a teoria, entende-se por “política” um conjunto de forças social e culturalmente construídas que atuam na constante (re)construção social e cultural. Assim, com seu questionamento, Rajagopalan convida-nos a refletir acerca das transformações socioculturais a que o Brasil está sujeito por meio da inserção de uma LE logo na infância no currículo de uma instituição que tem por função formar cidadãos atuantes e críticos para a vida em sociedade.

Desse modo, a oferta de uma LE nos anos iniciais escolares deveria estar vinculada a uma reconceitualização da infância na

sociedade pós-moderna. Assim, aprender uma LE no início da vida, nos dias de hoje, não significa, necessária e exclusivamente, dar início a um processo de preparação do aprendiz para a vida adulta – como sugerem os responsáveis pela educação escolar. Ofertar uma LE às crianças contemporâneas, significa garantir-lhes espaço social, permitir-lhes (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante desse mundo enquanto criança, tudo isso facilitado pelo desenvolvimento e acesso tecnológico. Para ser significativa, a oferta de LEC nas escolas brasileiras deve remodelar a visão processual que ela tem da infância e passar a valorizar a existência e a relevância política, social e cultural do aluno no agora. É deixar de olhar exclusivamente para o futuro ou para o passado e começar a considerar a criança-aluno em sua existência presente. É valorizar o momento com suas singularidades.

A criança é um ser em desenvolvimento, seja de ordem psicomotora, cognitiva, socioafetiva e/ou linguística (LOPES, SCHOENHERR, 2013). Para tanto, será necessário por parte da equipe escolar, bem como dos interessados em trabalhar com este público, dar voz às crianças, atentar-se para suas particularidades, necessidades, desejos e potencialidades. Não se trata de minimizar a importância do adulto na orientação de conteúdos e estratégias, mas, sim, de dar importância à criança enquanto criança – considerando-se o que significa ser criança no momento histórico atual –, de incluí-la democraticamente na sociedade, compreendendo a infância e tornando-a, conseqüentemente, significativa.

A contribuição política que o ensino de LEC poderia oferecer, nesse sentido, diz respeito à formação de cidadãos globais, ao desenvolvimento da alteridade e da multiplicidade cultural para crianças em fase de busca de definição identitária, mesmo dando-se o emprego da língua apenas na qualidade de estrangeira. Isso porque, como afirma Vygotsky (1999), a aprendizagem é uma constante na vida do ser humano – e não apenas uma característica da infância – e é por meio da relação com o outro que o processo de aprender se desenvolve e intensifica, sendo a linguagem o instrumento mediador da interação.

2.4 Considerações finais

Diante de tal cenário e dos argumentos segundo os quais, de acordo com Pinter (2006, p. 38), a aprendizagem de um idioma estrangeiro beneficia a criança em termos de desenvolvimento (meta)linguístico, comunicativo, cognitivo, cultural e, por extensão, alteritário, ressalta-se a importância de se investigar o ensino de língua estrangeira a crianças em uma tentativa de entender a forma como ele é constituído, visando à proposição de possíveis soluções para os problemas nele encontrados e de contribuir para o aprimoramento do ensino-aprendizagem de línguas. Nas palavras de Rochebois (2013, p. 286):

Ensinar uma LE às crianças é um ato educativo que, como toda experiência de ensino, deve contribuir para a formação do ser humano. Isso supõe da parte do professor um bom domínio dos métodos de ensino da língua, mas igualmente um verdadeiro conhecimento do público-alvo.

Nesse sentido, a posição socialmente valorizada da língua inglesa no mundo (ROSA, 2003) aliada ao desenvolvimento sociocultural propiciado pelo aprendizado de uma língua estrangeira corrobora a posição de Rocha (2006), segundo a qual privar as crianças do acesso a um aprendizado de um idioma estrangeiro de qualidade é equivalente a privar as crianças de uma formação educacional global e, é válido acrescentar, de uma educação inclusiva (COLOMBO, 2014).

O letramento digital ao qual a grande maioria das crianças brasileiras está sujeita nos dias de hoje, inclusive e especialmente nos ambientes escolares, é relevante na justificativa da oferta de LEC. No entanto, não se deve ignorar que o acesso à tecnologia não é facilitado em todas as regiões do país. Assim, caberia questionar a utilidade do ensino de língua estrangeira para crianças, por exemplo, em áreas desprovidas de tais recursos. Como dispõe a LDB 9394/96, o currículo deve conter alguns componentes obrigatórios que devem ser redefinidos em acordo com a comunidade. Assim, em áreas nas quais haja precariedade recursiva e outras necessidades

educacionais mais urgentes, deve-se avaliar, em acordo com a comunidade, a necessidade ou não de antecipar a oferta de LE no currículo. O que não se pode, contudo, deixar de enfatizar são os benefícios sociais que este ensino propicia não apenas para os aprendizes, mas também, para a sociedade em geral e a necessidade de se discutir melhores políticas de implementação dessa oferta no cenário nacional.

Estabelecida a definição do sujeito alvo do processo de ensino-aprendizagem e das necessidades de oferta do ensino, o capítulo a seguir apresenta um apanhado histórico acerca da educação brasileira, especialmente no que se refere à oferta do ensino de língua estrangeira para crianças, bem como uma reflexão sobre os documentos político-pedagógicos inexistentes que regulamentariam a referida oferta.

2.5 Roteiro para reflexão

- a. Reflita acerca da necessidade e/ou da relevância da implementação da oferta do ensino de uma língua estrangeira para crianças em sua cidade ou região.
- b. Considerando-se a política linguística brasileira atual e a discussão apresentada neste capítulo, opine a respeito da oferta do ensino de LEC no país.

CAPÍTULO III

A implementação do ensino de ILEC no contexto brasileiro: percurso histórico e regulamentação político-pedagógica

Iniciamos este capítulo revendo fatos historicamente importantes para podermos melhor entender e pensar o ensino de ILEC.

A educação formal no Brasil iniciou-se por volta do ano de 1549 com a vinda, em missão catequizadora, da Companhia de Jesus ao Brasil Colônia. De origem primordialmente religiosa, atrelada, também, à finalidade alfabetizadora (MILITÃO, MIRALHA, 2012), a educação brasileira assume o status de laica – mantendo-se, contudo, a oferta do ensino religioso – e pública durante as reformas pombalinas com a expulsão dos jesuítas do país, em 1759, tendo sido a referida oferta oficializada apenas em 1772 por meio da Carta Régia.

No entanto, foi somente no início do século XIX, com a preparação da vinda da família real ao Brasil, que o sistema de ensino brasileiro começou a ser desenvolvido, basicamente, por meio da abertura de academias militares, de universidades, de bibliotecas, dentre outros estabelecimentos culturais. Ainda no século XIX, em 1827, foi instituída a primeira lei sobre o Ensino Elementar – equivalente ao Ensino Fundamental atual –, a qual determinava que todas as cidades, vilas e vilarejos deveriam abrigar uma escola de primeiras letras, devendo, ainda, serem abertos colégios para atender a população feminina em cidades mais populosas. Embora o atualmente conhecido Ensino Fundamental tenha sido focado

desde os primórdios da implantação do sistema educacional brasileiro, a Educação Infantil, contudo, foi oficialmente instituída no país em caráter educacional – e não meramente assistencialista – apenas por meio da Carta Constitucional de 1988 (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Sanfelice (2008, p. 01) destaca a existência de preocupação com o currículo escolar, mesmo que com nomenclatura distinta, desde a implantação dos sistemas de ensino em solo brasileiro. Assim, o autor enfatiza o constante cuidado por parte dos educadores com os “conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades” a serem ensinados aos alunos, independentemente da visão de ensino-aprendizagem que cada sistema comportava. No entanto, de acordo com Chagas (1967 apud PAIVA, 2003), foi com a criação do Colégio Pedro II – que sucedeu o fracasso da lei de 1927, em vigor até 1946 –, em 1837, por meio do Ato Adicional de 1834, que se integrou ao currículo escolar brasileiro o ensino de línguas estrangeiras, tendo o inglês, mais especificamente, conquistado seu espaço após a Revolução de 1930.

Bohn (2003) divide a oferta do ensino de língua inglesa no país em três fases. A primeira delas é referente ao período pós-Segunda Guerra Mundial (anos 40 a 60), a qual adotava o culto ao erudito e, portanto, a abordagem comportamental como estratégia de ensino-aprendizagem. A segunda, por sua vez, compreende o período da Ditadura Militar (anos 60 e 70), no qual as ciências humanas receberam menos atenção em detrimento do foco empregado à preparação técnica dos alunos para o mercado industrial, abrindo espaço, portanto, para o surgimento de cursos livres de idiomas – frequentados, especialmente, pela elite. Na terceira etapa, por fim, referente ao período de reformas educacionais (a partir dos anos 90), o ensino de línguas torna-se obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série – atualmente, 6^o ao 9^o ano) e no Ensino Médio.

Diante do cenário de crescimento da oferta e da procura, bem como de pesquisas, relativas ao ensino de inglês como língua estrangeira logo nos primeiros anos da infância (GIMENEZ, 2010) – Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano) –, este

capítulo apresenta um panorama a respeito da implementação do ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no contexto educacional brasileiro, abordando a trajetória histórica da oferta, a legislação educacional regulamentadora vigente no país – bem como considerações acerca das orientações político-pedagógicas inexistentes –, e discute as implicações do caráter descentralizado da educação brasileira para a definição do ensino de ILEC nos dias de hoje.

3.1 Sobre a história “nebulosa” do ensino de ILEC no contexto brasileiro

A história referente à oferta de ILEC no contexto brasileiro é, ainda, bastante imprecisa. Oficialmente, a oferta do ensino em escolas regulares foi instituída por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/2010), no entanto, estudos realizados na década de 1990, como o de Thomé (1993 apud ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010), já discursavam a respeito das estratégias de ensino-aprendizagem empregadas nesses contextos específicos. No Brasil, alguns institutos de idiomas voltados especificamente ao público infantil garantem oferecer o ensino desde o final da década de 1960 – período que coincide com o início da cultura de aprender línguas em escolas de línguas no Brasil. O interesse por estudos voltados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para e por crianças intensificou-se, contudo, a começar do século XX, fazendo-se as escolas regulares públicas mais presentes, nestes estudos a partir do ano de 2000.

Em uma tentativa de melhor compreender o processo, Rocha (2006) delinea um caminho bastante aceito por pesquisadores da área. Segundo a autora, o ensino de LEC no Brasil iniciou-se em institutos de idiomas, tendo sido posteriormente incorporado ao ensino regular de caráter privado – ambos por questões de ordem mercadológica – e, por fim, ao ensino regular público – com apelo não apenas mercadológico, mas também democrático, inclusivo. Ressalta-se, ainda, que, no ano de 2012, por esforço do

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação da Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, iniciou-se a realização de um levantamento dos municípios brasileiros que introduziram a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, o qual ainda se encontra em fase de desenvolvimento.

Assim, até o presente momento ainda não há dados precisos com relação à história da oferta de LEC nas escolas brasileiras, do mesmo modo que não há dados oficiais nem especulativos acerca da quantidade de municípios e escolas brasileiras que já oferecem aulas de língua estrangeira a alunos desde o início da vida escolar. Sabe-se, contudo, que a oferta ainda se dá de maneira heterogênea nas diversas escolas brasileiras e que é consenso entre os pesquisadores da área que ela se encontra em fase de expansão (ROCHA, 2006; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008; SANTOS, 2009; LIMA, 2010; dentre outros), o que se nota pela presença da LE nos anos iniciais em todas as esferas escolares, existindo, inclusive, escolas de idiomas específicas para este tipo de público. A subseção a seguir aborda aspectos relativos à regulamentação da referida oferta no cenário brasileiro.

3.2 Políticas educacionais, orientações político-pedagógicas e suas implicações para o ensino de ILEC no Brasil

A oferta do ensino de LEC no contexto de ensino regular brasileiro foi oficializada pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/2010), responsável por fixar as diretrizes curriculares da oferta do Ensino Fundamental de 9 anos no país. De acordo com a referida Resolução, a oferta de LEC é facultativa, ou seja, cabe aos municípios – responsáveis pela manutenção da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no país – optarem pela oferta ou não de uma LE já na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, nos anos finais e no Ensino Médio, tal oferta é obrigatória segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Ainda

de acordo com a LDB 9394/96, cabe aos municípios, em parceria com a comunidade, decidirem qual LE será ofertada, dadas as possibilidades da instituição.

A facultatividade da oferta permite perceber que as esferas regulamentadoras do ensino brasileiro reconheceram, recentemente, a necessidade de ensinar uma LE a esse público; no entanto, a ausência de orientações político-pedagógicas para sua oferta surge como consequência do caráter recente de interesse por essa área e demonstra a ausência de certezas sobre como atuar. Para reforçar o quadro, tem-se a escassez de professores especialistas para trabalhar com o referido público, como propõem as diretrizes, dada a carência de cursos de graduação, de pós-graduação e de formação continuada que abordem o assunto.

Em vista disso, percebe-se que o cenário da oferta se configura em uma “colcha de retalhos” (ROCHA, 2006), uma vez que se legaliza a realização do ensino, mas não se tem bases específicas para implementá-lo. Faz-se válida, aqui, a posição de Cenoz (2003 apud GUESTA, 2007), segundo a qual a oferta do ensino de LEC é desafiadora e, portanto, sua implementação não deve ser pensada a curto prazo. Para a autora, a implementação deve levar em consideração 1) a necessidade de adaptação do currículo escolar, bem como dos materiais a serem empregados; 2) o estabelecimento de objetivos linguísticos – levando-se em conta o entorno –, as características da escola e o tempo dedicado à instrução; 3) a metodologia empregada; 4) a formação docente, tanto pedagógica quanto linguisticamente; 5) a coordenação das programações das áreas linguísticas; e 6) a conquista de apoio da comunidade. No que tange ao estabelecimento de objetivos linguísticos, contudo, deve-se reiterar que, além do entorno, é importante que se considere, também, as necessidades e os desejos das crianças pós-modernas, sujeitos fundamentais do ensino.

Diante da facultatividade da oferta e do caráter descentralizado da Educação Infantil e Fundamental no Brasil, faz-se necessário discutir as implicações que tal caracterização escolar representam sobre o cenário de oferta de LEC. Nesse sentido, a subseção a seguir tece considerações acerca dos referidos processos e propõe que

sejam elaboradas orientações político-pedagógicas nacionais em uma tentativa de impulsionar a oferta.

3.3 A descentralização da educação brasileira e o ensino de ILEC

Há mais de um século, a educação brasileira encontra-se inserida em um espaço marcado por políticas descentralizadoras. A descentralização da educação brasileira iniciou-se na época do Brasil Império por meio do Ato Adicional de 1834 que, dentre as mudanças propostas à Constituição de 1824, atribuiu às províncias brasileiras competências para criação de escolas primárias – as quais ficariam sob jurisdição das próprias províncias (MENEZES, 1999). Foi no início da década de 1930, contudo, com a Constituição de 1934, que o conceito de descentralização se corporificou, ao permitir que estados da federação pudessem criar e prover suas instituições de ensino.

Desse modo, de acordo com Novaes e Fialho (2010), o conceito de descentralização semelhantemente ao que conhecemos hoje já se fazia presente no país desde o início da era republicana, por meio da Constituição Federativa do Brasil de 1891, graças à explicitação, por parte da carta, das competências da União e da transferência de responsabilidade a estados e municípios no que tangia à educação. De acordo com os autores, desde então, a descentralização passou a ser vista como mecanismo de superação do isolamento vivido pelos serviços educacionais, o que, segundo Anísio Teixeira (1996 apud NOVAES; FIALHO, 2010), especialmente, contrariava a natureza social da educação.

Novaes e Fialho (2010) ressaltam ter preponderado até o final da década de 1980 a concepção dicotômica de descentralização entre governo central e governos locais, ou entre governo federal e unidades da federação, durante a qual ocorreu a transferência de poder – centrado no governo federal – para estados e municípios, concretizada na Constituição Federativa de 1988. A partir da década de 1990, contudo, a descentralização marcou-se, especialmente,

pela delegação de competências às organizações escolares, com o objetivo de centrar e, por extensão, melhorar a qualidade de desempenho dos serviços oferecidos – sendo empregada, portanto, no contexto das reformas educacionais, como meio, estratégia para atingir maior eficiência e eficácia e instaurando-se por meio de programas como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), atualmente, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 11º, a educação básica, especialmente o ensino infantil e fundamental, tem sua responsabilidade atribuída majoritariamente aos governos municipais. Nesse sentido, de acordo com a própria lei, cabe à esfera municipal zelar pela organização, manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino básico, integrando suas políticas e seus planos educacionais aos elaborados pela União e pelo Estado.

Percebe-se, com isso, que a educação brasileira atual se encontra inserida em um cenário marcado por políticas descentralizadoras. Entenda-se por descentralização, de um modo geral, um processo de transferência de poder para tomada de decisões de um nível central para níveis intermédios e periféricos de uma estrutura governamental ou organizacional (NOVAES; FIALHO, 2010), que se inicia graças ao surgimento de interesses na esfera política, manifestando-se, implicitamente, na esfera administrativa (WINKLER, 1991).

Para Winkler (1991), os fatores que influenciam a opção pela descentralização por parte de governos e organizações se justificam, no campo político e administrativo, pela necessidade de financiamento; no administrativo, pela busca de maiores níveis de eficiência e de eficácia; e, no político, pela necessidade de redistribuição de poder. Busca-se, com isso, segundo Brown (1990), garantir maior produtividade no cenário educacional por

meio de um melhor emprego dos recursos a ele destinados e de equidade de participação aos estudantes. Novaes e Fialho (2010), contudo, caracterizam o termo descentralização como polissêmico e, portanto, consideram-no difícil de conceituar, uma vez que, segundo os autores, o processo de descentralização não implica, necessariamente, como acredita o senso comum, maiores níveis de democratização, de melhoria dos serviços oferecidos, ou de autonomia de gestão, nem se instaura dicotomicamente em relação ao conceito de centralização.

Saviani (2010) acredita que os movimentos sucessivos de centralização e descentralização no Brasil, ou seja, a descontinuidade na política educacional brasileira a cada mudança de governo acaba por se configurar em obstáculo político e filosófico-ideológico ao desenvolvimento bem-sucedido da educação. Nesse sentido, embora se reconheça a necessidade de divisão de tarefas em um país com a extensão territorial brasileira, não se pode deixar de notar que essa atitude por parte do governo acaba por desencadear e oportunizar um processo de singularização do ensino básico no país. A elaboração de documentos oficiais de caráter nacional com propostas para guiar, nortear as ações educativas das escolas brasileiras, garantindo, com isso, uma maior padronização do ensino em caráter nacional, mantendo, contudo, as heterogeneidades, as especificidades típicas de cada região pode configurar-se em uma alternativa para amenizar o problema da “colcha de retalhos” (ROCHA, 2006) no país.

3.4 Considerações finais

A ausência de orientações no que se refere ao ensino de LEC no Brasil é, sem dúvida, reflexo da incompreensão do sujeito da aprendizagem, como ressaltado por Momo e Costa (2011). Diante do aluno “desconhecido” que se apresenta no século XXI e da dificuldade de categorização típica do homem moderno, práticas de ensino não conseguem ser elaboradas de modo a não seguirem roteiros padronizados e “certificados” pelos anos de uso. Nesse

sentido, a ausência de diretrizes curriculares mesmo anos após a regularização da oferta permite que se elaborem metodologias, conteúdos e objetivos coerentes com esse ensino, ou seja, evitando a regulamentação e o costume de uso de práticas tradicionalmente empregadas em aulas de língua estrangeira voltadas ao público adulto.

Ressalta-se, assim, a necessidade de aumento no número de pesquisas que tenham por objeto de estudo aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de LEC, especialmente as de cunho empírico, em uma tentativa de compreender o sujeito para se poder, então, buscar delimitar modos de ensiná-lo.

3.5 Roteiro para reflexão

- a. Como você se posiciona frente a associação estabelecida no texto entre descentralização da educação brasileira e oferta de LEC?
- b. Na sua opinião, que elementos podem justificar a escolha, por parte de um município, pela oferta de LEC no ensino público?

PARTE II: CENÁRIOS

INTRODUÇÃO

Considerações acerca do insumo oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças

Esta parte da obra consiste em um relato de dados empíricos oriundos de uma pesquisa de mestrado que investigou as características do insumo linguístico oral empregado em aulas de ensino de inglês como língua estrangeira para crianças. Por insumo linguístico oral, entenda-se, em consonância com as definições adotadas por Allwright e Bailey (1991) e por Machado (1992), qualquer produção oral em língua estrangeira que, empregada com finalidade específica ou não de ensino, apresenta, enquanto amostra de língua-alvo, o potencial de auxiliar na promoção, a curto ou longo prazo, de um desenvolvimento linguístico na língua estrangeira por parte dos alunos.

Colombo (2014) destaca a possibilidade de se pensar o insumo a ser ofertado aos aprendizes de duas maneiras complementares, a depender do tipo de estratégia de ensino-aprendizagem empregada pelo docente: o insumo explícito (IE) ou de conteúdo, e o insumo implícito (II) ou de apoio. O primeiro, IE, diz respeito àquele necessariamente selecionado e empregado com finalidade pedagógica, ou seja, aos conteúdos determinados pelos agentes do processo instrutivo enquanto objetos de ensino. II, por sua vez, engloba as amostras de língua(gem) que são empregadas, como o próprio nome sugere, enquanto apoio para o ensino do insumo explícito, correspondendo, desse modo, a uma linguagem

caracteristicamente menos repetitiva, com maior variedade vocabular, mais “natural” – ou seja, menos pedagógica – e, no caso das aulas analisadas na investigação aqui apresentada, muitas vezes, ignorada e substituída pela fala em língua materna.

Ressalta-se que a opção pelo emprego de um ou de outro tipo de insumo por parte do docente deve ocorrer levando-se em consideração não apenas os objetivos do ensino, mas também as estratégias de aprendizagem mobilizadas pelos pequenos no processo instrutivo. A importância de se conhecer e pensar o insumo no ensino de ILEC, embora pouco investigado em pesquisas dessa área, justifica-se pelo fato de ser ele o ponto de partida para a configuração e para o desenvolvimento de aulas tanto em concepções tradicionais (KRASHEN, 1987) quanto em abordagens de cunho social de ensino-aprendizagem de línguas (GASS, 1988, 1997 apud BLOCK, 2010).

No que concerne à oralidade, advoga-se em favor de sua primordialidade no ensino de ILEC em detrimento de os alunos, especialmente os mais jovens, ainda não terem se apropriado do sistema escrito da língua materna, apresentando, portanto, maior desenvolvimento na modalidade oral de sua primeira língua, o que garante que a referida modalidade desempenhe um papel primário enquanto mediadora da aprendizagem da língua estrangeira por crianças em detrimento da escrita ou de outras práticas de letramento (CAMERON, 2001, 2003). No caso do Brasil, mais especificamente, faz-se importante ressaltar a fundamentalidade da presença da oralidade em aulas de LEC especialmente em salas com alunos de até oito anos de idade por ser esse o prazo máximo para conclusão do processo de alfabetização determinado pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012).

O linguístico, por fim, merece destaque em virtude de ser uma área ainda pouco explorada no ensino de LEC. A esse respeito, Assis-Peterson e Gonçalves (2000, 2001) e Singleton (2003) questionam o foco no desenvolvimento de habilidades linguísticas no ensino de língua estrangeira para crianças. É válido mencionar, contudo, que não se advoga, aqui, em favor de um ensino voltado única e exclusivamente à apropriação de estruturas linguísticas;

no entanto, considera-se que, assim como a função formadora do ensino em seu sentido mais amplo não deve ser desconsiderada no trabalho com língua estrangeira, o linguístico, enquanto parte integrante dessa função, também não pode ser excluído.

O contexto da pesquisa relatada consistiu, portanto, de aulas oferecidas a crianças com idade média de oito anos integrantes do segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública (E1) e de uma escola privada (E2), ambas de ensino regular, bem como de aulas oferecidas a crianças com idades entre oito e nove anos integrantes de um curso de língua estrangeira para crianças em uma escola de idiomas (E3), todas localizadas em municípios de pequeno porte do interior paulista. De acordo com o último censo realizado pelo IBGE, municípios de pequeno porte consistem em aproximadamente 70% dos municípios brasileiros. Destaca-se, assim, a importância da realização de investigações nestes contextos, uma vez que são expressiva e numericamente representativos da realidade nacional e, concomitantemente, costumam localizar-se mais distantes dos centros universitários, consistindo, muitas vezes, em contextos pouco explorados cientificamente.

A importância da consideração de aulas de inglês como língua estrangeira em escolas regulares e de idiomas explica-se por serem estes os principais locais formais e historicamente destinados ao aprendizado de uma LE por crianças. No que se refere à escola regular, é importante atentar-se para a configuração do ensino em estabelecimentos tanto de cunho privado quanto público em virtude das disparidades existentes entre esses contextos em termos de qualidade de ensino oferecido no Brasil, embora ambos estejam submetidos às mesmas políticas educacionais (STROMQUIST, 2012; FRANÇA; GONÇALVES, 2010; DEMO, 2007). A escola de idiomas, por sua vez, consiste em um estabelecimento ao qual, no imaginário da população brasileira, fica atribuída a responsabilidade pelo ensino de línguas estrangeiras no país (ROCHA, 2006), além de comportar o ensino de LEC há mais tempo do que demais estabelecimentos de ensino, consistindo em peça de reconhecida importância e contribuição para configuração do ensino de línguas nacional.

As docentes dos estabelecimentos de ensino investigados

apresentavam formação e experiência no cenário educacional. Ambas as docentes das escolas regulares (pública e privada) eram graduadas em Letras com habilitação em língua inglesa, sendo habilitadas, portanto, para exercício da licenciatura. A professora da escola particular apresentava, ainda, graduação em Pedagogia Plena e a da rede municipal havia começado, recentemente, um curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância – o qual foi interrompido posteriormente. Já a professora da escola de idiomas (P3), além de docente, era proprietária da escola franqueada e possuía graduação em Administração e em Pedagogia Plena, não sendo graduada em Letras.

A configuração do perfil profissional das docentes sujeitos de pesquisa demonstra a importância de se pensar a formação do profissional que atua(rá) com o ensino de LEC, uma vez que, embora a legislação atribua a responsabilidade ao licenciado em Letras (BRASIL, 2010) – por sua suposta competência linguístico-comunicativa –, é perceptível a busca por parte das docentes de complementação pedagógica ausente nesses cursos. Ressalta-se, assim, a necessidade de reformulação dos cursos de Letras, de modo a englobar as competências didático-pedagógicas necessárias para a referida prática, bem como de trabalho com uma competência linguístico-comunicativa específica para atuação com o público infantil.

Diante dos aspectos expostos, os capítulos a seguir apresentam descrições e análises referentes à configuração das aulas nos contextos de ensino, à configuração do conteúdo ofertado pelos materiais didáticos e à configuração da fala docente. A preocupação com as aulas justifica-se em virtude de a configuração do insumo ser resultado da escolha de estratégias de práticas de ensino; com o material didático, por se perceber, durante o período de observação de aulas, que o insumo ofertado pelas docentes era oriundo desse material; e com a fala docente, por fim, por ser ela, na concepção dos autores desta obra, veículo fundamental de oferta de insumo aos pequenos aprendizes – na qual foi possível se observar padrões interativos típicos de aulas tradicionais e confirmar a fidelidade ao material na seleção conteudística. Busca-se, com a exposição

dos achados nas próximas páginas, exibir um breve panorama de algumas práticas referentes ao ensino de LEC existentes no contexto nacional.

CAPÍTULO IV

A oferta do ensino de ILEC no contexto brasileiro: Os casos de E1, E2 e E3

Visando a uma melhor compreensão do contexto no qual ocorriam as aulas de LEC nas escolas a serem expostas, iniciamos o capítulo fornecendo breves informações a respeito dos municípios e da estrutura dos estabelecimentos de ensino nos quais as aulas eram ofertadas. O município em que se localizava a escola pública (E1) oferecia a possibilidade de cursar os anos iniciais do Ensino Fundamental em cinco estabelecimentos públicos, não existindo, contudo, colégios de ensino particulares na cidade – com exceção de uma escola de educação infantil –, nem mesmo institutos de idiomas ativos na data de coleta dos dados. O colégio dispunha apenas de aparelhos de som como tecnologia adicional para o trabalho do professor com a língua estrangeira, não havendo espaço, além da sala de aula, para laboratório de línguas ou outras atividades que envolvessem maior ludicidade e interação.

A sala de aula na qual a turma investigada se estabelecia era bastante ampla para o número de alunos, o que lhes permitia caminhar constantemente pelo espaço durante a realização das atividades e, ainda, a alguns alunos, optar por distanciar-se das demais crianças, sentando-se ao fundo da sala. Os alunos eram organizados em fileiras e aqueles que costumavam se sentar mais à frente apresentavam desempenho superior na realização das atividades, não chegando nem a necessitar, na maioria das vezes, do auxílio da professora para realizá-las. Os alunos ao fundo –

especialmente os separados por um espaço ou por cadeiras vazias do restante da sala –, contudo, quase sempre apresentavam dificuldade extrema para realizar as atividades propostas, mostrando-se bastante distraídos, não compreendendo as tarefas e, ainda, por vezes, aparentando estarem desinteressados ou desmotivados.

É válido ressaltar, inclusive, que a turma apresentava crianças com necessidades especiais ou com defasagem de aprendizado, especialmente, em termos de alfabetização na língua materna. Uma das crianças, inclusive, recebia apoio pedagógico separadamente do restante da turma algumas vezes por semana, não podendo, muitas vezes, participar das aulas de língua estrangeira em virtude de haver conflito de horários com as aulas de reforço. De um modo geral, a escola comportava alunos provenientes de classes sociais que variavam de baixa a média baixa.

As aulas apresentavam duração média de 50 minutos e eram ofertadas a todo Ensino Fundamental I uma vez por semana por um professor especialista e, portanto, distinto do professor usual que ministrava as demais disciplinas. Sendo assim, para a turma investigada, apenas as disciplinas de Inglês e de Educação Física eram ministradas por professores distintos. O município como um todo apresentava um material apostilado ofertado por uma empresa do ramo de municipalização pelo período de 2000 a 2012 – período esse durante o qual o material passou por algumas modificações. A partir de 2013, com a troca da gestão municipal, a empresa que prestava serviços à prefeitura foi substituída, mantendo-se, contudo, o método apostilado.

As aulas de língua estrangeira foram sendo introduzidas gradativamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental no município, iniciando-se pela oferta a partir da antiga 4ª série no ano de 2010, passando para a 3ª no ano seguinte, e sendo implantadas em todo o Ensino Fundamental nos anos posteriores. A partir de 2015, as aulas foram, inclusive, implantadas na Educação Infantil ofertada em creches e escolas em virtude de a empresa que fornecia material apostilado à prefeitura enviar também materiais específicos para esse público.

A escola regular privada e a escola de idiomas, por sua vez,

localizavam-se em um município vizinho e comportavam um público alunado de classe média a alta. No que tange à escola de ensino básico, tem-se que ela era a única de caráter privado no município. Assim como a escola pública alvo desta pesquisa, a particular também oferecia apenas aparelhos de som como recurso tecnológico adicional para auxiliar o trabalho com língua, não dispondo de espaço, além da sala de aula, para laboratório de línguas ou outras atividades. Os alunos permaneciam em suas carteiras a maior parte do tempo, não se movimentando com frequência pela sala, a não ser para solicitarem autorização para irem ao banheiro ou para beberem água.

A disposição dos alunos na sala dava-se, novamente, por fileiras e permitia que todos se mantivessem próximos do professor, que tinha, ainda, o hábito de se deslocar entre as carteiras dos alunos no decorrer da aula, especialmente para lhes ajudar a realizar as atividades. O ambiente era relativamente organizado em termos de trocas de turno e apresentava um número menor de alunos que realizava as atividades em ritmo diverso em comparação com a escola pública.

No referido estabelecimento, as aulas oferecidas apresentavam duração média de 50 minutos e eram ofertadas ao 1º e ao 2º ano do Ensino Fundamental, consistindo este último no ano alvo da investigação apresentada, uma vez na semana – a partir do 3º ano a oferta ocorria duas vezes na semana. Como na pública, no colégio privado, apenas as disciplinas de Inglês e Educação Física eram ministradas por professores distintos.

A escola, por fazer parte de uma rede de ensino integrada e bastante renomada no Brasil, apresentava um material apostilado ofertado pela empresa responsável pela marca. Segundo a professora, o material havia passado por uma reformulação, por meio da qual os conteúdos passaram a ser apresentados apenas na língua estrangeira, tendo sido a presença de língua materna, especialmente em instruções, abolida.

A escola de idiomas, por fim, não era a única presente na cidade, embora fosse a mais tradicional. A professora responsável pelas aulas (P3) era, também, proprietária do estabelecimento e

a maioria dos professores da escola não apresentava licenciatura, ou seja, a capacidade ou não para o trabalho na escola era definida exclusivamente pelo nível desejado de proficiência no idioma, além de cursos de treinamento de professores promovidos pela franquia, segundo a docente.

A turma continha um número pequeno de alunos, que se organizavam em círculo e, geralmente, realizavam as atividades propostas sem grandes impedimentos. De todos os alunos da turma, dois, mais especificamente, aparentavam apresentar maior dificuldade com relação ao aprendizado do idioma, desenvolvendo as atividades em um ritmo diverso dos demais e, coincidentemente, consistindo nas duas crianças mais jovens da turma, uma proveniente do ensino público e a outra do privado. Diferentemente das escolas regulares, as aulas na escola de idiomas eram ofertadas duas vezes por semana em dias alternados e tinham duração de 60 minutos. Assim como nos demais contextos, o desenvolvimento das aulas seguia, de modo bastante estrito, o solicitado pelo material didático, havendo pouco espaço para adaptações por parte do professor.

Visando à exposição de recortes que divulguem a configuração de aulas de ILEC ofertadas no Brasil, a seguir, são descritas as aulas observadas em cada estabelecimento de ensino. Ressalta-se que os dados apresentados não têm por propósito promover generalizações para todos os contextos de ensino dos municípios investigados ou do país, dada a complexidade e as especificidades relativas a cada contexto em termos de docente, turma, período, dentre outros aspectos. No entanto, os dados auxiliam a obtenção de informações acerca de algumas práticas de ensino de LEC existentes e podem servir de elemento comparativo com dados obtidos por outras pesquisas realizadas no contexto brasileiro.

4.1 O caso da escola regular pública (E1)

As aulas observadas na escola regular pública eram moldadas no formato estrutural de ensino Apresentação – Prática –

Produção (APP) (HOLLIDAY, 1994; SILVESTRE, 2007) e orientadas pela sequência didática proposta pelo material que guiava o desenvolvimento das mesmas, sem, contudo, oportunizar produções orais ou escritas comunicativamente significativas. Desse modo, as aulas configuravam-se, basicamente, pela exposição de insumo explícito por parte de P1, por meio da leitura e tradução do material, seguida da realização de atividades escritas classificadas pelo próprio material em atividades de prática e de produção.

A professora costumava ministrar um capítulo da apostila por aula, iniciando-a com um cumprimento na língua estrangeira (*good afternoon*), cujo movimento de iniciação se dava tanto pela professora quanto pelos alunos. O excerto 1, a seguir, ilustra um típico início de aula por parte de P1:

As	<i>good afternoon teacher:</i>
P1	<i>good afternoon</i>
As	<i>good afternoon teacher:</i>
P1	<i>good afternoon</i> [8] psi:u ((solicita silêncio))
A1	ô tia foram lavar a mão
A2	[<i>good afternoon teacher:</i>]
A1	ô tia/
As	((crianças conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))
P1	não + pode ser sentar ((professora distribui as apostilas aos alunos))
A1	cada um no seu lugar tia {ASC}
P1	ô ((nome de aluno A3)) + ((nome de aluno A3)) e ((nome de aluno A4)) + ((nome de aluno A5)) + PA:RA:
As	((crianças conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))
P1	Ô: gente
As	((crianças conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))
P1	PA:RA ((nome de aluno A3))
A5	ô tia o ((nome de aluno A3)) queria bater em mim

As	((crianças conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))
	((entrada de aluno novo na sala))
As	((crianças comemoram chegada do aluno novo))
P1	ô: + psi:u ((professora inicia a chamada)) + ele faltou? + ((nome de aluno A3)) + ô meninos + ô ((nome de aluno A4)) + deixa ele lá
As	((crianças conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))
P1	Ô: + gen:te + prestem atenção + psi:u che:ga [50] ((professora vem tirar dúvida de vocabulário com a pesquisadora)) + Ô + gente ô ((nome de aluno A4)) + se você não parar eu vou te mandar/

Excerto 1. Trecho de aula 4 – Letra Q (E1 P1)

Fonte: Colombo (2014).

Embora a prática pedagógica de P1 fosse cumulativa, ou seja, houvesse uma seleção e um número delimitado de palavras a serem aprendidas aula a aula que seriam cobradas na avaliação bimestral; geralmente, não havia, nem por parte do material nem por parte da professora, uma retomada do conteúdo que havia sido ensinado/aprendido na aula anterior.

A construção da oralidade na língua inglesa dava-se por meio da leitura fiel dos capítulos da apostila por parte de P1 com a versão dos termos apresentados enquanto insumo explícito na língua estrangeira para o português após produzi-los na LE. O conteúdo apresentado em aula sempre correspondia a quatro vocábulos em inglês seguidos das respectivas traduções. Ressalta-se que o conteúdo vocabular representativo do insumo explícito trazido pelo material e as atividades propostas não forneciam a tradução dos termos para a língua portuguesa, mas, sim, figuras que exemplificavam o significado a elas comumente atribuído. A prática de tradução configurava-se, portanto, em uma estratégia de ensino-aprendizagem empregada pela professora, como se verifica no excerto 2:

P1	[...] GENTe + psi:u + prestem atenção + hoje nós vamos ver a letra q + ((início de leitura e tradução)) para começar + psi:u + aprenderei neste capítulo a letra q e palavras/ + para ((nome de aluno A7)) + e palavras que começam com essa letra + aí tem o q maiúsculo/
A1	e o minúsculo
P1	e o minúsculo + para o maiúsculo tem <i>queen</i> que é rai:nha + <i>queue</i> que é/ são as filas de pessoas: + <i>QUILT</i> que é cobertor: + [e <i>quadrilateral</i> que é] {ASC}
A1	((lendo)) [qua-dri-la-te-ral]
A8	quadrado
P1	quadrado + um quadrado ((fim de leitura e tradução)) + tá + são as quatro palavras que nós vamos ver hoje [2] [...]

Excerto 2. Trecho de aula 4 – Letra Q (E1 P1)

Fonte: Colombo (2014).

Após a apresentação dos vocábulos que consistiam no insumo explícito – às vezes com repetição uníssona dos termos na língua estrangeira por parte dos alunos –, os discentes eram solicitados a realizarem exercícios de prática escrita. A sistematização dos conteúdos, ao final das aulas, dava-se, portanto, exclusivamente por meio da realização das atividades de escrita propostas nos materiais, como se vê no excerto 3:

P1	[...] ((reinício de leitura e tradução)) para continuar + agora que conheço algumas palavras que começam com a letra q + farei o exercício um relacionado ao vocabulário ((fim de leitura e tradução)) [1] viran:do ((aluno chama atenção da professora)) o:i {ASC} [9] aí tem o primeiro exercí:cio + (INCOMP) com você não {ASC} + ((nome de aluno A8)) olha só + tem o exercício número um + psi:u + circul/ Ô: + CHE:GA: + circule + a palavra correta + de acordo com o desenho/
A9	ô ti:a

P1	que está aí na frente ((bate na mesa pedindo silêncio e atenção)) + gen:te + no número um + tem o desenho do maCAco e o desenho do PORco + vocês vão olhar lá atrás + tem to:dos esses desenhos + que tá aí na apostila [...]
-----------	--

Excerto 3. Trecho de aula 4 – Letra Q (E1 P1)

Fonte: Colombo (2014).

A observação das aulas levou-nos a perceber que P1 demonstrava acreditar no potencial pedagógico do material didático com o qual trabalhava. Isso porque, caso os discentes apresentassem dúvida com relação aos vocábulos ensinados, ela costumava orientá-los a procurar pelos termos de que necessitavam nos capítulos anteriores da apostila, embora ela também tivesse o hábito de andar pela sala corrigindo e provendo assistência aos alunos que demonstravam ter dificuldade para realização dos exercícios. Agindo desse modo, P1 parecia buscar desenvolver uma autonomia de aprendizado nos alunos, ensinando-lhes onde buscar o conhecimento de que necessitavam sem a dependência exclusiva da docente – e sugerindo, portanto, confiar na qualidade do conteúdo trazido pelo material que empregava em suas aulas.

As aulas eram marcadas por uma dinâmica comportamental intensa por parte dos alunos, como se pode observar pelos ruídos transcritos. Assim, os discentes não costumavam se manter sentados em suas carteiras, atentos e em silêncio por muito tempo, o que incomodava a docente na condução da aula. A disposição para interação oral por parte dos discentes (HALLIWELL,1998) não era, contudo, aproveitada por P1 para prática e/ou produção na língua-alvo, uma vez que ela solicitava silêncio.

Destaca-se, ainda, que, não existia resistência por parte da maioria dos alunos da turma na realização das atividades solicitadas. Apenas um aluno recusava-se, eventualmente, a cumprir com o requerido por alegar não saber ler – referindo-se à sua língua materna – e por dizer que estava prestes a retornar a sua terra natal, localizada no nordeste brasileiro, cuja escola não contava com a disciplina de

língua inglesa como integrante do currículo – o que aponta para a necessidade de oferta mais padronizada de LEC no país.

O quadro a seguir resume o conteúdo das aulas ministradas em E1 e acompanhadas durante o processo de coleta de dados, por meio do qual é possível observar a forte presença do elemento vocabular como conteúdo das aulas. A primeira aula – de avaliação bimestral – foi desconsiderada do processo de análise por tratar-se do primeiro contato da pesquisadora com a sala de aula a ser acompanhada.

AULA	TÓPICO	CONTEÚDO DAS AULAS
01	Avaliação	Cores e outros vocábulos fornecidos pelo material
02	Letra M	Vocabulário: 4 substantivos concretos que se iniciam com a letra M
03	Letra N	Vocabulário: 4 substantivos concretos que se iniciam com a letra N
04	Letra Q	Vocabulário: 4 substantivos concretos que se iniciam com a letra Q ³
05	Letra R	Vocabulário: 4 substantivos concretos que se iniciam com a letra R
06	Letra S	Vocabulário: 4 substantivos concretos que se iniciam com a letra S

Quadro 1. Conteúdos ministrados em E1

Fonte: Adaptado de Colombo (2014).

4.2 O caso da escola regular privada (E2)

De um modo geral, as aulas ministradas por P2, assim como as ministradas por P1, seguiam o modelo estruturalista de ensino APP (HOLLIDAY, 1994; SILVESTRE, 2007), sem apresentar situações comunicativamente significativas na proposta de produção. Assim, as atividades desenvolvidas em aula limitavam-se à prática escrita ou ao provimento de respostas orais, por parte dos alunos, para questionamentos realizados pela docente durante a correção de atividades escritas.

³ A aula referente à consoante P não foi gravada por impossibilidade de comparecimento à aula por parte da pesquisadora.

No entanto, diferentemente da escola regular pública, em E2, a professora costumava utilizar-se de uma a duas aulas para ministrar o conteúdo referente a um capítulo da apostila devido ao maior número de atividades propostas, o que ocasionava rupturas no referido modelo. O excerto 4 ilustra uma aula de retomada e prática de conteúdo apresentado na aula anterior:

P2 amores

A1 a gente parou na página vinte e três

P2 isso + abrem (sic) pra *teacher* na página vinte e três: + vocês lembram que vocês desenharam com a *teacher* {ASC} + porque nós ouvimos no cedêzi:nho + desenhamos maçãs verdes + uma maçã verdinha e uma vermelhinha

A2 [ô tia]

P2 [não foi] {ASC} então + desenhou a + *apple* uma + *red* a outra + *green* + do lado foram desenhadinhos *oranges* não foi {ASC}

As sim

P2 guarda agora ((nome de A3))

A4 faltam dois quadrinhos

P2 I:so depois desenhamos *pears* as perinhas *yellow* e *green* + e agora faltaram deixa eu ver + desenhou o abacaxi grandão e parou nele faltaram dois não foi {ASC} + quadradinhos {ASC}

A4 sim:

A5 a banana

P2 então vamos lá [...]

Excerto 4. Trecho de Aula 2 (E2 P2)

Fonte: Colombo (2014).

Assim como em E1, a aula iniciava-se com um cumprimento na língua estrangeira (*good afternoon*) proferido pela professora, que obtinha a mesma expressão, entoada em coro, como resposta fornecida pela turma. A professora seguia, então, para a apresentação de uma história sobre *Goldilocks* e seus amigos ursos, história essa que introduzia o vocabulário a ser ensinado naquela unidade. P2 cuidava para que os alunos criassem e/ou mantivessem

expectativas acerca da história interagindo com as crianças ao mesmo tempo em que narra. O excerto 5, a seguir, ilustra um início típico de aula de P2:

P2 *Good afternoon students*

As *Good afternoon teacher* [10]

P2 vamos lá depois a gente preenche com a data tá {ASC} (INCOMP)

A1 que página tia {ASC}

P2 vinte e seis *twenty six*

A2 *twenty six*

A3 página (INCOMP)

P2 ho:je: + a cachinhos de ouro [2] cachinhos de ou:ro + a *goldilocks*
+ ela vai + vai estar/ vocês lembram que ela já estava na casinha dos ursinhos {ASC}

A5 ti:a

As si:m

P2 só que a família urso vai chega:r

A5 ti:a

P2 vamos ver hein

A5 ti:a

P2 oi meu amor

A5 a ((nome da aluna A4)) não fez esse daqui ó ((referindo-se a um exercício))

P2 é que a ((nome da aluna A4)) faltou + depois você me empresta/
vai lá onde eu coloquei você

A1 deixa o ((nome de aluno A5)) ficar aqui comigo {ASC}

P2 a ((nome de alunos A5)) precisa ficar concentrada na apostila dela
+ quando ela encosta + as duas coleguinhas ficam distraindo a
((nome de alunos A5)) e a ((nome de alunos A5)) ficam distraindo
você + combinado {ASC} [2]

A7 *teacher* (INCOMP) a perna dele {ASC}

P2 não sei + por quê {ASC}

A7 (INCOMP)

P2 a *teacher* não reparou

A7 (INCOMP)

P2 ó pessoal

MD *lesson + four + track + thirty + [((música introdutória))]*

P2 [psi:u + silêncio bem gostoso pra gente acompanhar a historinha ó]

Excerto 5. Trecho de aula 3 (E2 P2)

Fonte: Colombo (2014).

A apresentação inicial de insumo novo era realizada pela própria docente ou pelo CD de áudio integrante do material didático empregado pela escola. O reforço desse conteúdo, contudo, especialmente para repetição, era majoritariamente realizado e facilitado por meio da voz de P2. A professora apresentava a história por turnos de fala dos personagens, vertendo para o português as falas antes ou após a apresentação na língua estrangeira – apresentação essa que era sempre seguida de repetição por parte dos alunos. O excerto 6 ilustra a atividade de prática oral do novo vocabulário:

MD *lesson + four*

P2 olha lá a lição quatro

MD *track + thirty ((música introdutória)) goldilocks + and the three bears ((música introdutória))*

P2 repete com a *teacher*

A2 *goldilocks*

As *goldilocks + and ((alunos produzem sons avulsos))*

P2 vamos lá + [repete com a *teacher* ó]

A2 ((produz sons avulsos))

P2 *goldilocks*

As *goldilocks*

P2 *and*

As *and*

P2 *the three bears*

As *the three bears*

P2 ó + cachinhos de ouro e os três/

As [ursos]

P2 [ursinhos] [...]

Excerto 6. Trecho de aula 4 (E2 P2)

Fonte: Colombo (2014).

A aula seguia-se com a realização de exercícios que envolviam os vocábulos propostos, os quais trabalhavam com compreensão e produção tanto oral quanto escrita. A professora costumava realizar atividades que exigiam maior esforço cognitivo em sala juntamente com os alunos – como exposto no excerto a seguir –, ao passo que atividades menos complexas eram realizadas individualmente ou, por falta de tempo, como lição de casa. Destaca-se que P2 costumava prestar auxílio aos alunos durante a realização das atividades.

É válido ressaltar, ainda, que, diferentemente de P1, P2 costumava não ignorar o insumo implícito em suas aulas, chegando, inclusive, a transformá-lo em insumo explícito – como por meio do tratamento dedicado aos enunciados das questões que acompanhavam os exercícios ou de instruções fornecidas aos alunos. O excerto 7, a seguir, exemplifica o emprego de insumo implícito fornecido pelo material na qualidade de explícito pela docente.

- P2** vocês vão olhar pra casinha agora + olha a casinha lá em cima com o lapisinho não tá escrito *draw* {ASC}
- A2** *draw*
- P2** deSENhe + *okay* {ASC}
- A2** oba:
- P2** e quando aparece um lapisinho {ASC} + que que vai fazer no lapisinho {ASC}
- A0** escreva
- A2** escrever:
- P2** então repetem com a *teacher write*
- As** *write*
- A0** escreva
- P2** escreva
- As** escreva
- P2** *okay* + [em ver]melhinho ó + *family bear*
- A2** [okay]
- As** [*family bear*]
- P2** [a família dos ursos]
- A2** [*family bear*]
- P2** [primeiro quadrinho] + aqui ó + podem escrever *baby*

A2 aonde tia {ASC}

P2 aqui ó + no quadrinho pequenininho do lado esquerdo

A9 bebê {ASC} + bebê tia {ASC}

P2 ((nome de aluno A10)) + *baby* + é o filhinho + é o urso filhinho
[...]

Excerto 7. Trecho de aula 3 (E2 P2)

Fonte: Colombo (2014).

É válido ressaltar que a professora costumava demonstrar preocupação com a falta de tempo para cumprimento do conteúdo do material até o final do ano letivo, como mostra o excerto 8, em interação com a pesquisadora (ER). Segundo P2, as apostilas haviam passado por mudança, na opinião dela, precipitada de um ano para o outro e os alunos tinham dificuldade para acompanhar um material que ela considerava extenso, em termos de atividades, e denso, em termos de conteúdos linguísticos, tendo em vista que o material era redigido apenas na língua estrangeira.

P2 ER + esse ano + foi trocado o material deles + sabe + eu achei assim é uma riqueza de material + mas acontece que eu acho que a partir do ano que vem eles vão aproveitar melhor + por quê {ASC} + eles tentaram colocar um CD + para acompanhar as atividades + então assim é muito gostoso porque eles participam é legal + SÓ que TUDO enunciado TUDO vem em inglês + então eu acho assim pra fase deles + que depois eu queria te mostrar/ amanhã eu vou te mostrar a apostila + do primeiro aninho + como era muito recorte e colagem pintura coisas SIMplesinhas eu acho que deu um passo muito grande pra essa troca agora desse ano + você entendeu {ASC} + então [...] então eu percebo assim ó [...] ((nome do sistema adotado em E2)) tem na grade TODos os segundos anos são aulas de inglês + todas as escolas de são paulo + só aqui que é uma + quando cai num feriado qualquer coisa eu estou perdida é assim ó por exemplo + eu não tenho como pedir pra criança fazer sozinha se tudo eu não anotar + aí é uma loucura + eu tento trabalhar um caderninho pra ensinar as palavrinhas que vierem naquela lição + eu trabalho o caderninho junto com a apostila + então esse ano eu estou pensando que você não faz ideia [...]

Excerto 8. Trecho de aula 1 (E2 P2)

Fonte: Colombo (2014)

A fala de P2 demonstra, ainda, que, embora ela tenha o hábito de fazer uso de insumo implícito em suas aulas, ela ainda acredita que o emprego exclusivo da língua estrangeira no material limite a autonomia de aprender do aluno na ausência da docente. Desse modo, assim como P1, a professora de E2 demonstra confiar no material didático empregado pela escola enquanto fonte de saber. Também é possível perceber que P2 acredita no aprendizado cumulativo por meio de vocábulos, uma vez que ela menciona fazer uso de um caderninho no qual anota todas as palavras que devem ser estudadas e aprendidas pelos alunos.

O quadro a seguir resume os conteúdos ministrados por P2 durante o período de observação:

AULA	TÓPICO	CONTEÚDO
01	Atividades	Vocabulário: frutas, cores, números (1-20)
02	Diálogo	Compreensão oral, vocabulário: membros da família, cores
03	Atividades	Vocabulário: cores, números (1-20), animais
04	Revisão e avaliação	Revisão de vocabulário e avaliação bimestral
05	Atividades	Vocabulário: cores, números (1-20), animais, frutas
06	Diálogo	Compreensão oral, elemento cultural: <i>Thanksgiving Day</i> , vocabulário: membros da família, animais, comida
07	Atividades	Vocabulário: membros da família, animais, comida
08	Atividades	Elemento cultural: <i>Christmas</i> , vocabulário: números, cores

Quadro 2. Conteúdos ministrados em E2

Fonte: Adaptado de Colombo (2014).

4.3 O caso da escola de idiomas (E3)

As aulas em E3, assim como nas demais escolas, seguiam o modelo tradicional de aulas APP (HOLLIDAY, 1994; SILVESTRE,

2007), dando-se a prática por meio de atividades tanto de cunho oral quanto escrito – acompanhando-se, necessariamente, esta ordem de apresentação – e a produção por meio de atividades exclusivamente escritas. O material organizava as aulas de modo que uma fornecesse insumo novo ao aluno e a seguinte fosse composta por atividades com o intuito de reforçá-lo.

Desse modo, nas aulas de apresentação de insumo, ocorria a leitura do tema/título da lição e dos vocábulos e expressões que consistiam em insumo explícito, seguidos de repetição por parte dos alunos. P3 perguntava às crianças o significado dos vocábulos e expressões e, após tentativas de resposta por parte dos alunos, fornecia-lhes a tradução literal.

As aulas de reforço de conteúdo, por sua vez, não apresentavam um esquema fixo, podendo iniciar-se ou por meio de uma canção na língua estrangeira – a qual os alunos deveriam, sequencialmente, ouvir, traduzir e cantar – ou por meio da realização de atividades de ditado – nas quais os alunos deveriam, por exemplo, enumerar figuras. Os excertos 9 e 10 apresentam o exemplo de um trecho de aula de reforço e de apresentação de insumo, respectivamente:

P3 moçada *lesson forty one + let's go*: {ASC}

As ((alunos conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))

P3 *lesson + forty + one + hã* {ASC}

As ((alunos conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))

P3 que foi ((nome de aluno A1)) {ASC}

A1 nada + (INCOMP)

A2 que é aniversário dele (INCOMP)

P3 HOJE {ASC}

A2 ele não convidou ninguém

P3 ele não convidou/ + é hoje {ASC}

A2 ONtem

A1 não foi + foi dia vinte e sete

ele NÃO convidou eu e a ((nome de aluno A2)) (INCOMP) somos

A3 as aMÍgas de:le na ((nome da escola)) + e ele não convidou + ele só convidou o ((nome de amigo de A1)) e o ((nome de aluno A4))

A1 é + porque eles me convidaram pro deles

- P3** bom + vamos lá
A2 nem foi o meu ain:da
P3 *let's go*: [3] *forty one* [3]
A2 qua:renta e um {ASC}
P3 aê: ((nome de aluno A2))
A1 a:leluia + ela acerto:u [...]
P3 moçada *forty one* + olha o nome da *lesson*
A7 ô *teacher* (INCOMP)
P3 ((nome de aluno A3)) + *please* + *pay attention*/ + prestem atenção no nome da *lesson* + *AT* + *a picnic* + repitam
As *at a picnic*
P3 e aí {ASC}
A5 no picnic
P3 em UM picnic + *at a picnic*
A3 era {ASC}
P3 emenda na hora de falar que fica bem mais bonitinho + *at a picnic*
A2 era picnic {ASC}
P3 ó + *at a* + *at a*
[...]
A5 *at a picnic* {ASC} + *at a*
A2 *at a picnic*
A3 ela falou era
P3 *at + a + picnic* + aí emenda falando *at a*
A5 *at a*
A2 ela colocou + era
P3 não ((nome de aluno A3)) + a tradução em português é em um piquenique

Excerto 9. Trecho de aula 1 (E3 P3)

Fonte: Colombo (2014).

- A4** quarenta + quarenta
P3 *forty* {ASC} + *forty* {ASC} + amanhã tem feriado + amanhã descansa
A4 só que amanhã eu vou ter catequese
A2 não ((nome de aluno A4)) eu não tenho
As ((alunos conversam concomitantemente))

- let's go: + lesson for:ty + days of the week + super legal hoje hein*
- P3** + hoje super super super legal hein + vamos começar revisando como é eu vou mesmo [da última/] {ASC}
- As** [I go]
- P3** ai que legal: + e eu vou à igreja {ASC}
- As** *I go to: church*
- P3** tá certo isso ((nome de aluno A5)) {ASC} [2] *I go to church* {ASC}
- A5** ((faz sinal de que não sabe responder))
- P3** então abre na *thirty-nine*
- As** ((crianças riem))
- P3** é que você faltou por isso que eu estou perguntando + tá {ASC} você copiou a sua lição {ASC}
- A5** ((faz sinal de “não” com a cabeça))
- [...] ó copia a lição dela a trinta e nove enquanto isso que você vai precisar pra fazer seus exercícios [...] ah: vamos ouvir a musiquinha pra aprender a falar dias da semana
- P3** *sunday monday sunday* ((cantando))
- A3** ó + prestem atenção o que fala + o nome da música é [dias da semana]
- P3** ó + prestem atenção o que fala + o nome da música é [dias da semana]
- As** [dias da semana]
- A5** *teacher* eu tô copiando as tarefinhas
- não agora não vai pra musiquinha pra você aprender os dias da semana + dias da semana + aí ó ele fala assim na música + tem cinquenta e do/ du/ ô cinquenta e duas semanas em um ano
- P3** não agora não vai pra musiquinha pra você aprender os dias da semana + dias da semana + aí ó ele fala assim na música + tem cinquenta e do/ du/ ô cinquenta e duas semanas em um ano
- A1** verdade?
- P3** vamos dizer os nomes dos dias da semana + aí ele fala domingo segunda terça quarta quinta sexta sábado
- A4** domingo
- P3** dias da semana + eu conheço os dias da semana eu sei os dias da semana
- A1** eu também
- A3** eu também
- A2** eu também
- As** ((conversam concomitantemente))
- MD** ((nome de E3)) *kids + lesson forty*
- P3** alá hein

MD ((música)) *there are fifty-two weeks in a year let's say the names of the days of the week*

P3 vai começar hein + sunday

sunday + monday + tuesday wednesday thursday + friday + saturday + days of the week + sunday + monday + tuesday wednesday thursday + friday + saturday + days of the week + sunday + monday + tuesday wednesday thursday + friday + saturday + days of the week + sunday + monday + tuesday wednesday thursday + friday + saturday + I know the days of the week

MD

Excerto 10. Trecho de aula 2 (E3 P3)

Fonte: Colombo (2014).

Ressalta-se que, nas aulas de apresentação de insumo, figuras representativas das situações comunicativas nas quais os vocábulos novos poderiam ser empregados não eram exploradas, embora tal prática fosse solicitada pelo material. Assim como P2, P3 também oportunizava o fornecimento de insumo implícito, especialmente por meio de instruções, no decorrer das aulas, como se observa no excerto 11.

P3 tudo que eles costumam fazer em um *picnic* + tudo bem {ASC} + *let's repeat* + [*barbecue*]

A3 [espera]

As *barbecue*

A4 nadar + não

P3 *barbecue* nós costumamos fazer on *SUN*days at ho:me + tem *MEAT* no nosso *barbecue*

A5 que {ASC}

P3 tem pica:nha

A5 churrasco

A7 ai que gostoso + picanha

P3 que que vem a ser um *barbecue* então {ASC}

A5 churrasco

P3 churrasco + muito bem

[...]

- P3** CONTinuando + depois de *barbecue*: + todo mundo marcou o que é um *barbecue* {ASC}
- A7** não
- A4** sim
- P3** que que é um *barbecue* então ((nome de aluno A3))
- A5** churrasco
- P3** ((nome de aluno A2)) {ASC} + que que é um *barbecue* {ASC}
- A7** churrasco
- P3** churrasco
- A5** é churrasco + é chuRRUSco
- P3** próxima + *tablecloth*
- As** *tablecloth*
- P3** pra por no chão + [eu preciso] de uma *tablecloth*
- A1** [toalha]
- A5** chinelo + chinelo
- A1** toalha
- P3** toalha de mesa
- A5** ah toalha
[...]
- P3** lá embaixo + *repeat* + *let's have a picnic*
- As** *let's have a picnic*
- P3** e aí {ASC} + qual é a tradução ((nome de aluno A3))
- A3** *let's* {ASC} + *let's* {ASC}
- P3** que que é *let's* {ASC}
- A2** não sei
- A5** a gente não aprendeu
- P3** coloquem aí + VAmos
- A7** ai que gostoso
- como fica então *let's have* {ASC} + vamos a {ASC} + vamos ter: +
- P3** vamos ter um picnic + vamos ter: + um picnic
[...]

Excerto 11. Trecho de aula 1 (E3 P3)

Fonte: Colombo (2014).

Tanto nas aulas de reforço quanto nas aulas de apresentação de

insumo, fazia-se marcadamente presente o exercício de revisão, realizado por meio de prática oral com os conteúdos trabalhados anteriormente. Desse modo, após a apresentação do conteúdo e após a realização da prática por meio de repetição na língua estrangeira, os alunos, em uníssono, praticavam oralmente a versão de enunciados produzidos em português por P3 para a língua inglesa – embora a apostila sugerisse apenas repetição na língua estrangeira – e substituição de palavras em frases enunciadas na LE. P3 costumava auxiliar os alunos ao perceber a existência de dificuldades para realização da atividade por meio do fornecimento entoacionalmente marcado do elemento linguístico que daria sequência à produção do enunciado, como se vê no excerto 12:

P3 então vamos lá + vamos só recordar + como que é eu vou mesmo
{ASC}

As *I go*

A3 onde que é {ASC}

A2 aqui ó

P3 *I go* + eu vou à igreja

As *I go to:*

A5 *church*

P3 *church* + eu vou à igreja com meus amigos

As *I go to the/*

P3 [TO church]

As [to church] with my friend

P3 eu vou AO cinema nos fins de semana

As *I go to the movies*

A3 *sat/*

P3 [on weekends]

As [on weekends]

[...]

Excerto 12. Trecho de aula 1 (E3 P3)

Fonte: Colombo (2014).

Em seguida, nas aulas de apresentação de insumo, os alunos

se deparavam com um diálogo contendo, em média, três figuras nas quais as falas dos personagens contextualizavam o insumo oferecido anteriormente. P3 costumava ler o diálogo e solicitar que os alunos, em coro, repetissem sua leitura, como se observa no excerto 13, a seguir:

P3 vamos lá junto com a *teacher* ((realiza a leitura do diálogo e as crianças repetem)) + *hey kids*

As *hey kids*

P3 *let's have a picnic today*

As *let's have a picnic today*

P3 *I ha/I love picnics*

As *I love picnics*

P3 *and I love to go to the beach*

As *and I love to go to the beach*

P3 vira a página ((nome de aluno A2))

Excerto 13. Trecho de aula 1 (E3 P3)

Fonte: Colombo (2014).

O trabalho com oralidade ficava, portanto, restrito à prática de vocabulário por meio de repetição e de versão de palavras para a língua inglesa. A professora costumava repetir constantemente os vocábulos trabalhados não apenas pela presença já repetitiva desses vocábulos no material, mas também para enfatizá-los no decorrer da aula.

Na sequência, dava-se início, então, tanto nas aulas de reforço quanto de apresentação, a um conjunto de exercícios de compreensão escrita. Assim como P2, P3 costumava alterar a ordem de realização dos exercícios para que os alunos pudessem realizar as atividades de compreensão oral – as quais eram ditadas por ela ou pelo material de áudio – ou atividades mais complexas em conjunto, com o auxílio da docente como se vê no excerto abaixo, de modo que, ao término dessas atividades, os discentes deveriam, individualmente, realizar as demais.

P3 *é + estamos lendo aqui em cima inclusive*

- A3 aqui ((nome de aluno A2) ó
P3 *let's see the picnic checklist*
As *let's see the picnic checklist*
A3 *spot*
P3 *sunscreen forks knives: napkins + tudo bem {ASC}*
As *sunscreen forks + knives + napkins*
P3 ó o plural de *knife* aqui
A7 *knives*
okay + agora + esses objetos que estão aqui vocês vão escrever o
P3 *que vocês tem na linha de cima no I have + e o que vocês não tem*
aqui em baixo + [por exemplo] que que tem aqui {ASC}
A7 [como assim] {ASC} + que que tem a/
P3 vamos ver que que tem aqui
A5 sabonete {ASC}
P3 tem *jelly* + tem *tablecloth* + tem *napkin* + *pa:per pla:tes + bottle*
A7 que que é esse negócio aqui {ASC}
As *milk*
P3 *bottle of milk* essa
A1 [eu tenho tudo *teacher*]
A7 [que que é isso daqui] *teacher*
A3 eu tenho tudo
A7 *teacher*
P3 tudo bem escreve tudo em cima + *can opener*
A7 tudo em cima
P3 abridor de latas
A7 ah [...]

Excerto 14. Trecho de aula 1 (E3 P3)

Fonte: Colombo (2014).

Ao término das atividades, os alunos deveriam fazer uso de um material contendo atividades extras de prática escrita. As crianças que não conseguissem terminar as atividades em sala deveriam realizá-las como lição de casa para a aula seguinte. A oralidade apenas era empregada a partir de então com a finalidade de corrigir as produções dos alunos.

Ressalta-se que, semelhantemente aos demais contextos de ensino, em E3, quando os alunos apresentavam dificuldade para escrever determinada palavra ou, ainda, para se lembrar de seu equivalente na LE, P3 solicitava que eles voltassem à lição em que a palavra havia sido ensinada para copiá-la ou lembrá-la.

O seguinte quadro exibe um resumo dos conteúdos abordados nas aulas observadas:

AULA	TÓPICO	CONTEÚDO
01	<i>Downtown</i>	Vocabulário: estabelecimentos comerciais, verbo <i>to go</i>
02	<i>Days of the week</i>	Atividades de revisão (vocabulário e estruturas gramaticais), dias da semana
03	<i>Picnic</i>	Vocabulário: comidas e objetos de piquenique
04	Atividades	Atividades de revisão (vocabulário e estruturas gramaticais)
05	<i>Review 7</i>	Avaliação e revisão geral
06	<i>At home</i>	Vocabulário: tarefas de casa, verbo <i>to help</i>
07	Atividades	Atividades de revisão (vocabulário e estruturas gramaticais)
08	Atividades	Atividades de revisão (vocabulário e estruturas gramaticais)
09	Atividades	Atividades de revisão (vocabulário e estruturas gramaticais)
10	<i>Review 8</i>	Avaliação e revisão geral (vocabulário e estruturas gramaticais)
11	<i>Clothes</i>	Vocabulário: peças do vestuário

Quadro 3. Conteúdo ministrado em E3

Fonte: Adaptado de Colombo (2014).

4.4 Considerações finais

Nos excertos das investigações, em resumo, percebe-se que o modelo de aulas empregado pelas docentes, em acordo com

os pressupostos pedagógicos fornecidos pelo material didático adotado pelas unidades de ensino, seguia moldes tradicionais de prática culturalmente bastante aceitos na sociedade escolar brasileira (UPHOFF, 2008). A disciplina de língua inglesa, especialmente nos contextos regulares, era apresentada como uma disciplina distinta, à parte das demais, uma vez que trazia para a sala de aula conteúdos distintos dos quais os alunos estavam estudando nas aulas anteriores à troca, obrigando o aluno a interromper sua cognição acerca de determinado tema para poder dedicar-se a conteúdos outros abordados na aula de inglês e desfazendo, com isso, uma oportunidade significativa de uso da língua.

Percebe-se, portanto, nas aulas de língua estrangeira dos contextos investigados, uma preocupação constante com a ordem e a homogeneidade que exprimem a visão adultocêntrica moderna e contraditória do papel social da criança: obedecer ordens impostas e ser “bem comportado”. Elementos “estranhos” eram rejeitados ou excluídos do processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, os alunos que realizavam atividades de reforço de língua materna no horário da aula de inglês – o que sugere, ainda, uma minimização da importância da disciplina na grade curricular do Ensino Fundamental I – ou, ainda, os alunos que desdenhavam ou que apresentavam dificuldade com o aprendizado, esquecidos nos cantos ou no fundo das salas e para os quais não eram propostas atividades diferenciadas.

Percebe-se, ainda, diante do cenário de incertezas de oferta de LEC, uma tentativa por parte das docentes de ministrar uma aula mais controlada, tanto em termos de comportamento quanto em termos de conteúdo, limitando o espaço para criação e, portanto, para o não previsível. Nesse sentido, as aulas resumiam-se a abrir a apostila na página que dava sequência à aula anterior; repetir e traduzir palavras e/ou frases descontextualizadas e realizar atividades escritas. Atividades que envolvessem maior interação entre os alunos propostas pela própria apostila não eram realizadas ou eram adaptadas de modo a se tornarem atividades estruturais pelas docentes.

O silêncio e a atenção dos alunos, duas características que não fazem parte da personalidade infantil pós-moderna (MOMO; COSTA,

2010; TREVISAN, 2010), mas que permeiam aulas estruturais e o comportamento de aprendizes adultos, eram, assim, almeçados nas aulas investigadas, sendo, inclusive, ponto de partida e requisito de sucesso para as mesmas. A tecnologia e a ludicidade não se faziam presentes nas aulas, impedindo, novamente, os alunos de fazerem uso da língua em contextos que lhes pudessem ser familiares, acolhedores e significativos.

Os dados encontrados corroboram, então, a impressão de Pires (2001) ao revelarem um cenário de oferta de LEC tão desorientado quanto a própria compreensão e aceitação identitária da criança pós-moderna, com aulas moldadas em processos cognitivos e comportamentais a frente dos desenvolvidos pelos pequenos, os quais dificultam a aprendizagem e impedem a realização de interação significativa, mas com itens lexicais e ilustrações suposta e tipicamente atribuídos ao universo infantil, talvez, em uma tentativa de chamar-lhes a atenção ou de dissimularem a inexistência de propriedade entre a oferta e o público ao qual ela é oferecida.

Pensar um ensino significativo, que considere as peculiaridades infantis não representa, é válido mencionar, deixar de lado a função educadora da escola, mas, sim, instigar a capacidade reflexiva do corpo docente de modo a elaborar aulas que venham a contribuir de modo mais satisfatório com a aprendizagem das crianças, respeitando suas limitações e características, além de impulsioná-las ao desenvolvimento.

4.5 Roteiro para reflexão

- a. Analise a relevância dos tópicos tratados nas aulas de língua estrangeira para crianças apresentados para os alunos das classes relatadas neste capítulo. Sugira atividades comunicativas que poderiam ser elaboradas para serem realizadas com o referido público, levando-se em conta o caráter dinâmico e heterogêneo de cada turma.

- b. Reflita a respeito da (não) importância da “ordem” nas aulas de LEC.

CAPÍTULO V

Materiais didáticos de ILEC empregados em escolas brasileiras: os casos de MD1, MD2 e MD3

Nas crenças que regem o cenário educacional brasileiro, o material didático constitui-se em peça fundamental para estruturação e condução de aulas (PADILHA; SELVERO, 2013). De acordo com Tomlinson (2001, p. 66, tradução nossa), são considerados materiais didáticos “qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua”⁴. Dentre os materiais didáticos disponíveis para ensino no Brasil, o livro didático é o que dispõe de maior prestígio no imaginário da população escolar, guiando e determinando os conteúdos objetos de ensino das aulas (CONSOLO, 1990; LIMA, 2010; COLOMBO, 2014, dentre outros) e tendo, inclusive, sua oferta e sua distribuição incentivadas por programas do Ministério da Educação (MEC) – vide o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e seus antecessores.

Várias são as contribuições que os livros didáticos podem oferecer ao processo instrutivo, bem como as limitações decorrentes de determinados livros ou da sua utilização. Dentre as contribuições, Richards (2002) destaca o fato de ele funcionar como modelo de língua e de insumo, especialmente para professores que apresentam dificuldade de geração de insumo adequado por conta própria. Consolo (2000) ressalta, contudo, que uma das

⁴ No original: “[...] anything which can be used to facilitate the learning of a language” (TOMLINSON, 2001, p. 66).

condições necessárias para o desenvolvimento da proficiência oral dos alunos em língua estrangeira diz respeito justamente à capacidade e à competência por parte do professor em fornecer-lhes insumo necessário. Nesse sentido, a existência de uma oferta e de um incentivo de uso do material com a finalidade de suprir possíveis necessidades linguísticas dos professores acabaria por gerar ou corroborar com a manutenção de um cenário de ensino-aprendizagem de línguas deficiente, composto por professores cuja proficiência linguística seria, no mínimo, “questionável” (CONSOLO, 2004). Assim, uma visão de livro didático cuja contribuição, em termos de insumo linguístico, fosse adicional ao insumo oferecido pelo professor (XAVIER; SOUZA, 2008) mostra-se mais desejável.

O fato é que, embora a utilidade do livro didático divida opiniões de especialistas e profissionais, o emprego desse material nas salas de aula ainda é bastante frequente, como atesta Oliveira (2008), o que faz com que um número amplo de pesquisas sejam realizadas, visando a sua compreensão e a uma análise de seu potencial de contribuição para as aulas de inglês como língua estrangeira (LIMA, 2010; CONSOLO, 1990; BROCCO, 2009; XAVIER; SOUZA, 2008; ALMEIDA FILHO, 1998; RICHARDS, 2002; dentre outras).

Na pesquisa realizada em E1, E2 e E3, a análise do material didático tornou-se essencial por se perceber, no decorrer do processo investigativo, o papel fundamental que ele desempenhava na configuração das aulas e na determinação do insumo oferecido aos alunos. Os materiais objetos de análise desta seção dizem respeito, portanto, aos empregados no segundo semestre do ano letivo de 2012 em E1, E2 e E3.

O material fornecido por E1 era semestral, de modo que os alunos recebiam duas apostilas ao longo do ano; o de E2 era bimestral, sendo entregues aos alunos quatro materiais no decorrer do ano; e o de E3, por fim, era anual e subdividido em livro de aula e livro de tarefas, recebendo, portanto, os alunos, dois materiais ao longo do ano. Assim, foram analisadas ambas as apostilas da escola pública – em virtude da dificuldade de cumprimento dos conteúdos no decorrer do semestre estipulado –, as duas últimas apostilas da escola privada regular e a segunda metade das apostilas da escola de idiomas.

As subseções a seguir apresentam descrições e análises referentes ao material empregado na escola regular pública (MD1), na escola regular privada (MD2) e na escola de idiomas (MD3).

5.1 O material didático empregado em E1 (MD1)

O material didático adotado pela escola regular pública (E1) funcionava como um guia do professor, fornecendo instruções explícitas e normativas das ações a serem tomadas pelas docentes no decorrer da aula e determinando o insumo na língua estrangeira a ser oferecido aos alunos, como se observa no trecho 1:

Professor: fale a letra K em inglês e peça a todos os alunos que a repitam. Em seguida, apresente-lhes as palavras *kite*, *kangaroo*, *key* e *kitchen*. Utilize as figuras e outros recursos visuais para enriquecer sua apresentação. Peça aos alunos que repitam as palavras.

Trecho 1. Reprodução de instrução contida em MD1
Fonte: Colombo (2014).

O discurso trazido nas instruções de MD1, apresentado por meio de imperativos, desconsiderava, portanto, a singularidade dos diversos contextos de ensino e, por extensão, a autonomia do professor em selecionar as estratégias que julgasse mais adequadas e eficientes ao ensino. No entanto, mesmo diante da normatividade, a aula em E1 não seguia integralmente a organização proposta pelo material. Frequentemente, jogos e outras atividades que envolvessem maior interação interpessoal e/ou produção oral eram ignorados ou adaptados por P1, tornando-se atividades de prática escrita. O trecho 2 ilustra uma sugestão de atividade não realizada pela docente:

Atividade complementar: cole na lousa uma série de figuras referentes ao vocabulário estudado, permitindo que os alunos olhem essas figuras por um minuto. Em seguida, tire todas

as figuras da lousa e coloque-as em uma sequência diferente, só que agora com uma figura a menos. O(s) aluno(s) que acertar(em) qual figura está faltando, marca(m) um ponto. Prossiga o jogo dessa mesma forma, até restarem duas figuras. Utilize essa atividade para relembrar o vocabulário de unidades anteriores também.

Trecho 2. Reprodução de instrução contida em MD1

Fonte: Colombo (2014).

Como ressaltado no capítulo anterior, diante da dúvida ou do esquecimento de determinado conteúdo, a docente solicitava que os alunos buscassem a informação de que necessitavam nas páginas da apostila, como ilustram os excertos a seguir. Percebe-se, assim, que a variedade da oferta de contato, por parte da docente, com a língua estrangeira alvo do processo de ensino-aprendizagem era, conseqüentemente, bastante limitada, incumbindo ao material didático o papel de fonte majoritária de conhecimento e minimizando, portanto, oportunidades de trabalho com oralidade em suas aulas.

P1 [...] gen:te + no número um + tem o desenho do maCAco e o desenho do PORco + você vão olhar lá atrás + tem to:dos esses desenhos + que tá aí na apostila + como que é o macaco em inglês {ASC}

Excerto 15. Trecho de aula – Letra P (E1 P1)

Fonte: Colombo (2014).

P1 é um SÓ que circula não é dois + pra CAda palavra você circula um só + ou é EStE ou é EStE + ((presta auxílio individual)) olha aqui como que é esse aqui lá atrás + vê se é essa palavra aqui é essa {ASC} + se for essa circula [...]

Excerto 16. Trecho de aula – Letra P (E1 P1)

Fonte: Colombo (2014).

O material empregado na escola regular pública apresentava 15 capítulos por semestre. Os três primeiros traziam vocábulos utilizados em cumprimentos na língua estrangeira e vocábulos para expressar cores e números. A partir do quarto capítulo, a apostila passava a fornecer quatro vocábulos que se iniciavam com uma letra do alfabeto objeto de ensino do capítulo, a qual deveria, juntamente com os itens lexicais, ser ensinada em suas formas cursiva e bastão, maiúscula e minúscula. Percebe-se, aqui, a preocupação por parte de MD1 com a escrita na língua alvo.

Segundo as instruções contidas no material, o propósito de cada aula era o de realizar o ensino da referida letra, juntamente com os vocábulos que, na língua estrangeira, apresentavam grafia iniciada por ela. A princípio, as aulas tinham por foco o ensino das vogais e, posteriormente, das consoantes. Percebe-se, com isso, que o material apresentava uma proposta tradicional que acreditava na ocorrência do ensino e da aprendizagem de uma língua(gem) por meio da memorização de listas de palavras, desconsiderando-se as dimensões comunicativas do processo (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992) e, por extensão, a oralidade, como pode ser visto no trecho 3:

Professor: apresente aos alunos a letra M e as palavras iniciadas com ela que estão presentes neste capítulo. Peça-lhes que repitam essas palavras.

Trecho 3. Reprodução de instrução contida em MD1

Fonte: Colombo (2014).

É válido mencionar que, além de estrutural, a proposta de MD1 mostra-se confusa, pois, ao mesmo tempo em que tentava aproximar o processo instrutivo em LE de aulas de alfabetização em língua materna tradicionais por meio do trabalho com letras do alfabeto, o material de E1 não abordava outras atitudes típicas das referidas aulas, como, por exemplo, a junção de sílabas.

De um modo geral, os capítulos, assim, como as aulas, eram moldados na estrutura APP (HOLLIDAY, 1994; SILVESTRE, 2007) e subdividiam-se em quatro seções. Na primeira, intitulada *Para começar*, era apresentado o conteúdo linguístico, ou seja, o insumo

explícito a ser ensinado na aula, composto pela letra e pelos quatro vocábulos já mencionados, como se observa abaixo:

Para começar

Aprenderemos neste capítulo a letra R e algumas palavras que começam com essa letra.

Professor: apresente aos alunos a letra R e as palavras iniciadas com esta letra. Peça-lhes que as repitam.

[Letra “r” de forma maiúscula] [Letra “r” de forma minúscula]
[Letra “r” cursiva maiúscula] [Letra “r” cursiva minúscula]

[Desenho de uma régua]	[Desenho de um coelho]	[Desenho de um rádio]	[Desenho de um robô]
Ruler [de forma]	Rabbit [de forma]	Radio [de forma]	Robot [de forma]
Ruler [cursiva]	Rabbit [cursiva]	Radio [cursiva]	Robot [cursiva]
ruler [de forma]	rabbit [de forma]	radio [de forma]	robot [de forma]
ruler [cursiva]	rabbit [cursiva]	radio [cursiva]	robot [cursiva]

Figura 1. Reprodução de MD1 - Capítulo 22

Fonte: Adaptado de Colombo (2014).

A segunda, *Para continuar...A língua em contexto*, alegava, como o próprio nome sugere, ter por objetivo contextualizar o uso dos vocábulos ensinados. Ressalta-se, contudo, que tal contextualização, embora anunciada, não ocorria, limitando-se a seção a instruir os alunos a empregarem os vocábulos ensinados na realização das atividades propostas na seção seguinte, como se observa a seguir:

Para continuar...A língua em contexto

Aprendi a letra V e algumas palavras iniciadas com ela. Agora farei o exercício 1.

Trecho 4. Reprodução de instrução e de atividade contidas em MD1
Fonte: Colombo (2014).

A seção seguinte abordava uma ou mais atividades nomeadas de *Practice* que envolviam, geralmente, atividades de palavras cruzadas; de ligar imagem e nome ou pontos para formar figuras; de jogos de memória; de completar espaços em branco com a palavra ou com a letra faltante; de caça-palavras; de desenhar; de bingo; de realização de cálculos matemáticos simples, utilizando-se dos numerais ensinados; de colorir os referidos substantivos; e de nomeação de objetos – tendo sido esta última quantitativamente intensificada com a progressão dos capítulos. Ressalta-se que, como apresentado na figura a seguir, nem sempre as atividades propostas trabalhavam de modo direto com a língua(gem) ou orientavam o professor a fazê-lo indiretamente. Como se pode observar, a atividade consiste na simples associação de imagens correlatas, não havendo outra conexão com o idioma alvo a não ser o fato de as figuras consistirem em vocábulos trabalhados no início da aula:

Practice

1. Match the pictures and the objects.

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| 1) [desenho de uma van] | a – [desenho de teia de aranha] |
| 2) [desenho de um vampire] | b – desenho de uma fita cassete |
| 3) [desenho de uma aranha] | c – [desenho de um volante de carro] |
| 4) [desenho de uma sala com TV] | d – [desenho de um arco de violino] |
| 5) [desenho de um violino] | e – [desenho de dentes de vampiro] |

Figura 2. Reprodução de MD1 - Capítulo 25
Fonte: Adaptado de Colombo (2014)

O livro apresentava, por fim, uma espécie de quadro-resumo com alternativas referentes ao que havia sido ensinado em uma seção intitulada *Para finalizar*, devendo, os alunos, assinalar o que havia sido aprendido por eles naquele capítulo. Ressalta-se que eram fornecidos como opções apenas os conteúdos linguísticos que realmente haviam sido trabalhados no capítulo. Desse modo, percebe-se que, possivelmente, a subseção tinha por objetivo tornar o conhecimento objeto de ensino/aprendizagem explícito ao aluno.

Para finalizar O que aprendi no capítulo 22?	Assinalar
A letra R	
As palavras <i>ruler, rabbit, radio</i> e <i>robot</i>	

Trecho 5. Reprodução de MD1

Fonte: Colombo (2014).

Segundo o próprio material, o quadro-resumo configurava-se em um momento de autoavaliação para o professor, uma vez que, por meio das respostas dos alunos, o docente poderia identificar o quanto foi possível contribuir para o desenvolvimento do conhecimento discente – como exhibe o trecho 6, a seguir. No entanto, é válido mencionar que tal necessidade – de apontar o conteúdo trabalhado aos alunos – evidencia a crença do material na efetividade do trabalho com estratégias de ensino explícito; contudo, o reconhecimento por parte da criança do conteúdo trabalhado em aula não garante que a criança realmente aprendeu e consegue utilizar significativamente o conteúdo linguístico trabalhado, do mesmo modo que o não reconhecimento não evidencia ausência de aprendizado, uma vez que não se pode ignorar a possibilidade de uso de estratégias de aprendizagem implícitas por parte da criança (PAULA; LEME, 2010).

Professor, preencha o quadro com os alunos. Este pode ser um momento de revisão.

A resposta dos alunos pode auxiliá-lo em sua autoavaliação: você considera que conseguiu realizar todas as atividades com os alunos? Quanto você contribuiu para o conhecimento deles?

Trecho 6. Reprodução de instrução contida em MD1

Fonte: Colombo (2014).

A última seção, por fim, intitulada *Para casa*, continha, geralmente, atividades de treino ortográfico, de formação de palavras, ou, ainda, atividades linguisticamente menos relevantes, como a realização de desenhos em diferentes proporções, dentre outros. Embora o material sugerisse a realização das atividades como lição de casa, a seção costumava ser realizada em sala de aula – de modo a evitar que os alunos levassem as apostilas para casa e, eventualmente, não as trouxessem para a aula seguinte, ou, ainda, que eles se esquecessem de realizar a lição de casa – e encontra-se ilustrada no trecho 7:

Para casa

Forme palavras corretamente

- a) BBTAIR
- b) LRURE
- c) RTOBO
- d) IODAR

Gabarito: a) RABBIT b) RULER c) ROBOT d) RADIO

Professor: explique a seus alunos como eles devem fazer o exercício. Você pode resolver um item como exemplo.

Trecho 7. Reprodução de atividade e de instrução contida em MD1

Fonte: Colombo (2014).

É importante destacar que, assim como ocorria com as aulas de P1, pouca ou quase nenhuma relação de continuidade entre uma unidade e outra foi oferecida pelo material, a não ser pela sequência alfabética seguida pelos capítulos para apresentação das palavras e pelo emprego de alguns vocábulos ensinados anteriormente nas atividades das seções seguintes. O material não contava, inclusive,

com recursos audiovisuais, promovendo um trabalho com oralidade única e exclusivamente por meio da fala docente. Percebe-se, então, a importância garantida e confiada à fala do professor – e, por extensão, a todas as variáveis que a caracterizam – neste tipo de aula, enquanto elemento provedor de insumo linguístico oral.

A análise do material e do tratamento a ele fornecido por P1 permitiu perceber a importância e a influência desse elemento em E1 e, conseqüentemente, sua posição de fonte de conhecimento nas aulas.

5.2 O material didático empregado em E2 (MD2)

O material empregado na escola regular privada continha, em média, quatro capítulos por apostila. Semelhantemente a MD1, o material de E2 também confiava na instrução explícita; no entanto, diferentemente do material de E1, MD2 trazia o quadro-resumo no início de cada capítulo. Assim, os capítulos iniciavam-se por meio do quadro que continha o conteúdo linguístico – vocabulário e estrutura –, bem como os valores morais e o elemento cultural a serem desenvolvidos.

O material do professor comportava tópicos que determinavam os objetivos de cada capítulo e os procedimentos a serem adotados na condução das aulas, juntamente com uma proposta de língua(gem) estrutural – o que enquadra o referido material, assim como o da escola pública, na categoria de material de abordagem tradicional (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992). O trecho a seguir ilustra tal caracterização:

LESSON 1 – GIVE THANKS FOR THE FAMILY!

Vocabulary
and structure

Family members (review): uncle, aunt, cousin; Where are you from? I am from..., countries (USA, England, Brazil, France); personal pronouns (he, she, they)

Values	Respect, love, acceptance, appreciating different people/countries
Connections	Social studies: comparing countries/people Math: counting family members Geography: map
Culture	Thanksgiving Day

Objetivos:

- Desenvolver a habilidade de descrever e justificar preferências.
- Identificar e descrever os membros da família.
- Identificar e localizar o país de origem das pessoas.
- Relacionar a língua inglesa a outros contextos além da sala de aula.
- Estimular o interesse e o respeito pela diversidade cultural.

Procedimento: O tema da unidade é o agradecimento. Devemos estar gratos por tudo o que temos. O papel do professor é mostrar a seus alunos como eles são privilegiados e como devem apreciar tudo o que faz parte da vida deles, a começar pela família. Aproveitaremos a data do **Thanksgiving Day*** para fazer essa abordagem, pois, por meio dessa comemoração, podemos despertar em nossos alunos diferentes valores, como a importância de compartilhar, da união, da alegria e o de reconhecer as vitórias alcançadas durante o ano.

O caderno inicia com a apresentação de uma família que fará parte de todas as lições. Seus membros estão se preparando para comemorar um importante feriado (Thanksgiving Day), mas ainda não decidiram para onde viajarão. Como serão apresentados alguns países (England, USA, France, Brazil), o professor deverá estar preparado para localizá-los no mapa-múndi e falar a respeito deles (fotos, fatos curiosos, reportagens, hinos, pontos turísticos, etc.).

Explorar as cenas nas páginas iniciais juntamente com os diálogos entre as personagens (*listenings*). [...]

*No final desta lição há uma explicação sobre essa comemoração. É imprescindível a leitura prévia dela, pois o professor poderá aproveitar

melhor cada exercício do caderno, observando a relação existente entre o tema e as aulas.

Trecho 8. Reprodução de MD2 – Lição 1 (Caderno do 4º bimestre)

Fonte: Colombo (2014).

Os capítulos da apostila apresentavam conteúdos revisivos, os quais eram compostos, basicamente, por cores e números em uma tentativa de, possivelmente, reforçá-los. Segue-se, abaixo, uma ilustração das atividades encontradas em MD2:

3 [desenho de um livro] Read, [desenho de uma tesoura] Cut, [desenho de uma cola] Glue and Write [desenho de um lápis traçando a letra “b” cursiva minúscula]

[desenho de um livro verde]	It's not a blue book. It's a green book. It is not = It's not It is = It's
[espaço multiforme para colagem]	It's not yellow. It's <u>purple</u> .
[espaço retangular para colagem]	It's not a red pencil. It's a <u>yellow pencil</u> .
[espaço quadrado para colagem]	It's not a green eraser. It's a <u>white eraser</u> .
[espaço retangular para colagem]	It's not a pencil. It's a <u>pen</u> .
[espaço circular para colagem]	It's not an orange ball. It's a <u>blue ball</u> .
[espaço circular para colagem]	It's not a banana. It's an <u>apple</u> .

Figura 3. Reprodução de atividades de MD2 – Lição 2 (Caderno do 3º bimestre)

Fonte: Adaptado de Colombo (2014).

Diferentemente do material empregado na escola pública, MD2 era composto por apostilas e por material de áudio para o professor. No entanto, ressalta-se que o CD não era fornecido aos alunos, o que restringia o trabalho com oralidade exclusivamente ao ambiente de sala de aula.

Cada capítulo iniciava-se com uma história em quadrinhos de *Goldilocks and the Three Bears*, que era empregada enquanto pretexto para ensino de estruturas vocabulares. A presença de histórias demonstra a existência de uma preocupação, como nos pressupostos de Tonelli (2005) e Scaffaro (2010), com a importância das histórias infantis no ensino de LEC, especialmente no que concerne à retenção de vocabulário. No entanto, questiona-se, como constantemente reiterado, o ensino voltado exclusivamente à prática de estruturas, não priorizando o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

O material solicitava que o professor conversasse com os alunos a respeito do tema da aula, o qual consistia, geralmente, em um valor moral e social, e que as imagens que ilustravam os diálogos fossem exploradas pelo professor. MD2 solicitava, ainda, que o CD de áudio fosse tocado de modo que os alunos pudessem ouvir o diálogo.

Procedimento:

Esta unidade trata da importância de valorizar a amizade, respeito e interesse pelos novos colegas e pessoas em geral, bem como de apreciar outras culturas e aprender sobre elas. O professor poderá conversar com os alunos sobre o quanto é bom conhecer um pouco mais das pessoas com quem convivemos: o que gostam de fazer, comer, enfim gostos e desgostos.

No caderno, explorará as perguntas: O que será que Goldilocks está fazendo? *How old is Goldilocks?*

Na hora do *Listening*, os alunos ouvirão quantas vezes forem necessárias até que todos compreendam.

Trecho 9. Material MD2 – Lição 1 (Caderno do 3º bimestre)

Fonte: Colombo (2014).

Ressalta-se que o diálogo não era apresentado em sua totalidade na modalidade escrita na apostila, ou seja, apenas alguns excertos faziam-se presentes no livro e acompanhavam quadrinhos ilustrativos da história, o que acabava por privilegiar o trabalho com compreensão oral, como proposto por Cameron (2001). O insumo, por ser apresentado via história, era fornecido, então, de modo majoritariamente oral. Veja-se, por exemplo, a figura abaixo em comparação com o *script* fornecido pelo material do professor (trecho 9).

Lesson 2

HAPPINESS IS...

DATE: _____

[desenho de sala de aula 1]

Professora: Cooperation! That's good!

Aluna: She helped me!

Goldilocks: It's good to learn everyday!

TO HAVE FRIENDS!

TODAY IS: _____

[desenho de sala de aula 2]

Professora: Let's check our material!

Goldilocks: Thank you, Bob.

Bob: [oferece caneta a Goldilocks]
You're welcome.

[desenho de livro] book

[desenho de lápis] pencil

[desenho de tesoura] scissors

[desenho de caneta] pen

[desenho de borracha] eraser

[desenho de régua] ruler

TALK TO YOUR FRIENDS

A: Is it your pen?

B: No, it's not my pen.

[numeração de página
indicada pelo número 10
e pela palavra 'ten']

[numeração de página
indicada pelo número 11
e pela palavra 'eleven']

Figura 4. Reprodução de ilustração de MD2 – Lição 2
(Caderno do 3º bimestre)
Fonte: Adaptado de Colombo (2014).

Após o trabalho de compreensão do áudio, o material solicitava que uma atividade de prática oral fosse iniciada. No entanto, P2 optava por praticar a oralidade por meio de exercícios de repetição e de substituição das falas que compunham o diálogo. Dava-se início, na sequência, a uma série de atividades de prática e revisão da língua(gem) trabalhada.

Os exercícios configuravam-se, basicamente, em atividades de colorir, de substituir imagens por palavras, de recortar e colar figuras representativas dos vocábulos ensinados, de nomear de objetos, e alguma atividade de cunho mais lúdico apresentada ao final do capítulo. De um modo geral, as atividades englobavam trabalho com habilidade física – como recortar e colar, por exemplo – sem, contudo, perder o foco na prática da estrutura linguística.

P2 tinha o hábito, contudo, de realizar a correção dessas atividades em sala, com a participação dos alunos, o que acabava por abrir espaço para o desenvolvimento de um trabalho de prática oral por meio do fornecimento de respostas a esses itens. Assim como na escola pública, atividades extras e, por extensão, mais lúdicas propostas pelo material não eram trabalhadas por P2.

É válido destacar que os materiais eram constantemente levados para casa pelos alunos; no entanto, em praticamente todas as aulas havia algum aluno que não havia se lembrado de trazer a apostila de inglês para a escola, ao que P2 requeria que o aluno fosse solicitar à coordenação cópias das páginas a serem trabalhadas naquela aula. Diante de um número considerável de alunos com esquecimento constante da apostila, em uma das aulas, P2 solicitou ajuda da coordenação da escola para conversar com os alunos a respeito da importância de realização de lições de casa; da presença dos alunos em sala; da ordenação do material para a próxima aula, caso tenha tido necessidade de faltar; da presença da apostila nas aulas; e, por extensão, das aulas de língua estrangeira. Tal ocorrência, aliada à estrutura das aulas, acaba por demonstrar a forte crença do estabelecimento de ensino na importância e na eficácia do material didático enquanto instrumento de aprendizagem.

5.3 O material didático empregado em E3 (MD3)

O material empregado na escola de idiomas subdividia-se em apostila do aluno, a qual continha o insumo novo a ser desenvolvido em aulas, e em apostila de atividades, a qual objetivava o reforço do referido insumo. Assim como MD2, o material da escola de línguas incluía CD de áudio, o qual era fornecido, também, aos alunos, possibilitando a prática da oralidade extraclasse. Ressalta-se, contudo, que o CD era raramente empregado por P3 no decorrer das aulas, uma vez que ela acabava fazendo uso de sua própria competência linguística oral para fornecer insumo aos discentes.

As lições ímpares iniciavam-se com uma lista de, aproximadamente, 16 vocábulos posicionados no topo da página e relacionados a um tema que guiava a unidade. Mais ao centro, uma figura era apresentada contendo a ilustração de uma situação comunicativa que continha os vocábulos objetos de ensino. Tal ilustração, segundo orientações do material, deveria ser explorada em consonância com os vocábulos oferecidos; no entanto, P3 substituiu o trabalho com a figura por atividades de tradução, como já relatado na subseção anterior. Ao final da página, localizavam-se os verbos e as estruturas a serem trabalhadas na lição, como se vê na figura 5:

[desenho de um chapéu de bruxo com o número da lição: 31]

At a candy shop

lollipop	jelly beans	peanuts
bubble gum	pudding	marshmallow
cotton candy	candy bar	but
popsicles	granola bar	some

[ilustração com crianças consumindo diversos tipos de doces]

[desenho de uma bala gigante contendo as expressões a seguir]

I prefer – I don't prefer Do you prefer?

I don't like pudding for lunch. I prefer fruit.
Do you want some peanuts?
Here you are.
Thanks.

Figura 5. Reprodução de ilustração de MD3

Fonte: Adaptado de Colombo (2014).

Nas lições pares, por sua vez, havia a oportunidade de praticar o conteúdo trabalhado na(s) aula(s) anterior(es), provendo revisão e reforço. A maioria das atividades propostas integrava a prática das quatro habilidades tradicionais de língua(gem): produção e compreensão oral e escrita. De um modo geral, as atividades propostas para prática oral continham exercícios de numeração, associação ou marcação de figuras de acordo com um ditado proferido por P3, envolvendo, também, músicas, compreensão de diálogos seguida de prática, dentre outros. As atividades envolvendo a modalidade escrita, por fim, compunham-se de exercícios de compreensão de textos e de atividades de associação de palavras e imagens, nomeação de substantivos concretos, fornecimento de respostas para perguntas, dentre outras.

[desenho de um chapéu de bruxo com o número da lição: 42]

Listen and check

[foto de
cachoeira]

[foto de praia]

[foto de
armazém]

[foto de casa da
fazenda]

[foto de prato
com ovo e
brócolis]

[foto de prato
com ovo e pizza]

[foto de
monumento]

[foto de cinema]

Listen, check and answer

[desenho de um garoto em um piquenique segurando um cartaz com os dizeres a seguir]

Day of the week: _____

Sport: _____

Place:

river sea beach lake

Checklist

Food:

French fries hamburgers chips
 hot dogs salad butter

Drink:

milk water tea
 juice pop

Extra:

sunscreen can opener paper plates
 napkins knives and forks

Figura 6. Reprodução de ilustração de MD3

Fonte: Adaptado de Colombo (2014).

Exercícios semelhantes, mas em menor quantidade, eram propostos na seção destinada à prática escrita do insumo trabalhado em aulas ímpares e, também, em maior quantidade, em todas as lições das apostilas de atividades. Ressalta-se, ainda, que tanto as aulas pares quanto as ímpares traziam uma revisão da lição anterior. Tal revisão não era explicitada no livro do aluno, apenas no material docente, e diziam respeito a atividades propostas para prática oral que continham exercícios de

repetição e substituição, aos quais eram adicionadas atividades de tradução por P3.

Os materiais sempre eram levados para casa pelos alunos e, raramente, havia algum discente que não havia se lembrado de trazer a apostila de inglês para a aula. Assim como nos demais materiais (MD1 e MD2), ressalta-se que o material do professor apresentava uma concepção de língua(gem) de orientação estrutural, com o professor assumindo o papel de aplicador das instruções nele contidas.

5.4 Considerações finais

A análise dos materiais didáticos permite perceber que as aulas ministradas nos estabelecimentos de ensino investigados eram estruturadas de acordo com a sequência didática oferecida pelo material. Assim, a tradicionalidade observada nas aulas era fruto da pedagogia veiculada pela apostila, ou seja, a imperatividade presente nas sugestões e/ou instruções de prática era, em grande parte, acolhida pelo corpo escolar.

Embora se reconheça a necessidade de o professor concordar e acreditar nos benefícios que os princípios da instituição em que atua, juntamente com sua prática, podem propiciar ao aluno, aparentemente, a adoção inquestionável e a fidelidade pedagógica e conteudística do livro didático nos contextos investigados permitem questionar a ausência de prática reflexiva por parte das docentes. Cabe indagar, assim, a religiosidade conquistada e mantida pelas apostilas na educação brasileira, uma vez que elas possuem o poder de ditar conteúdos, objetivos e práticas pedagógicas que não são aplicáveis a todos os contextos.

Dentre os motivos que se pode elencar para justificar essa opção, bem como a preferência por aulas tradicionais de um modo geral, encontram-se a imposição do uso do material por superiores; a falta de preparo profissional por parte do docente, geradora de insegurança para atuar e elaborar sua própria aula; a economia de tempo e esforço que o material propicia, especialmente para

docentes cuja carga horária é bastante extensa e diversificada; a homogeneização de conteúdo e de prática entre estabelecimentos de ensino de um mesmo município ou de uma mesma franquia; o pouco espaço para o imprevisto e, possivelmente, desconhecido por parte do docente, o que poderia vir a colocar em cheque sua posição de detentor do saber; e, obviamente, a conquista, o convencimento da efetividade do material para com os docentes. No entanto, é importante destacar que a adoção exclusiva desse material nas aulas acaba por omitir as singularidades do processo instrutivo, especialmente aquelas concernentes às necessidades individuais dos alunos, invalidando, portanto, a efetividade e a significância do processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne ao insumo apresentado, percebe-se que, embora unanimemente houvesse fornecimento constante de insumo nas páginas das apostilas pelo fato de seu conteúdo ser todo apresentado na língua-alvo, o foco do material, perceptível por meio das atividades solicitadas, estava no ensino de estruturas e na prática escrita. Com relação aos CDs, tem-se que, embora eles auxiliassem os alunos a terem contato com a oralidade da língua, sua função nas aulas era a de apenas introduzir os conteúdos e oferecer oportunidade de prática de pronúncia, não exigindo dos alunos qualquer prática comunicativa. A posição das professoras de não utilizarem o CD para fazerem uso de sua própria voz não consistiu, assim, em prática comunicativa, mas, sim, facilitadora, pelo fato de elas realizarem a mesma função do CD – de repetição e/ou leitura de insumo escrito – com a possibilidade de realização de leitura labial por parte dos alunos e com o provimento de fala em diferentes entonações e velocidades.

Assim, percebe-se que a escrita era privilegiada em detrimento da oralidade, sendo a segunda apenas pretexto para ensino e prática da primeira. Ressalta-se, contudo, que também não havia qualquer produção comunicativa envolvendo as atividades escritas, resumindo-se à prática ortográfica, especialmente nas escolas regulares. A escola de idiomas buscava trabalhar com frases, especialmente por meio de perguntas e respostas, mas também não permitia nem criava oportunidades para produção livre com

essas frases. Cabe questionar, portanto, os objetivos do ensino de língua estrangeira para crianças encontrados nos padrões de aulas das escolas investigadas.

5.5 Roteiro para reflexão

- a. Reflita acerca do papel desempenhado pelas diversas tecnologias na sala de aula de língua estrangeira para crianças (por exemplo, livros, CDs e DVDs, aparelhos de som, computadores, internet, celulares) e sobre maneiras adequadas e eficientes de utilizá-las.
- b. Reflita acerca dos possíveis motivos que reforçam a cultura de adoção de livros didáticos nas escolas brasileiras.

CAPÍTULO VI

A fala docente e o insumo oral nas aulas de ILEC brasileiras: os casos de P1, P2 e P3

Neste capítulo, apresentam-se dados referentes à qualidade da fala docente, especialmente no que se refere ao insumo linguístico produzido oralmente nas aulas de LEC investigadas em E1, E2 e E3. O conceito de qualidade, central para a pesquisa relatada, deve ser entendido não enquanto julgamento subjetivo de padrão de excelência – sentido usual do termo –, mas, sim, enquanto caracterização do elemento investigado – no caso, o insumo linguístico oral –, podendo ser medido em termos de escolha e de uso. Assim, quando se fala em análise da qualidade da fala docente, não se busca apenas avaliar se a fala empregada pelas professoras é adequada ou não; mas, sim, descrever essa fala e, apenas por meio da triangulação dos dados com as teorias escolhidas, avaliar seu grau de propriedade para o contexto investigado.

De um modo geral, a análise revelou que a maioria das palavras ensinadas nas aulas de ILEC consistiam em itens lexicais. De acordo com Read e Nation (2006), são três os elementos essenciais que devem ser considerados para mensuração da riqueza lexical: a densidade, a variação e a sofisticação. A variedade lexical – proposta inicialmente em Nation (1990) –, indica, como o próprio nome sugere, a diversidade das palavras produzidas. De acordo com este princípio, quanto maior for a quantidade de tipos de palavras empregadas na fala em relação à quantidade de palavras totais

enunciadas, mais variado é o discurso. O conceito de sofisticação lexical foi empregado em consonância com a (não) frequência com que os vocábulos que aparecem nas interações são usados em conversações reais na língua estrangeira. Isso porque, de acordo com Read e Nation (2006), quanto mais palavras de baixa frequência de uso forem encontradas no texto, mais sofisticada será a produção. A densidade lexical, por fim, diz respeito à quantidade de palavras de conteúdo presentes na amostra, ou seja, quanto maior o número dessas palavras, maior a densidade.

Assim, os critérios estabelecidos para investigação da qualidade lexical empregados embasaram-se nas variáveis “variedade”, “sofisticação” e “densidade” propostas por Read e Nation (2006) e, também, nas variáveis “complexidade” e “tipo de categoria lexical” determinadas pela pesquisa. O conceito de complexidade lexical, em oposição ao de densidade, diz respeito à quantidade de itens gramaticais encontrada nas enunciações, estabelecendo-se de modo que quanto maior a presença desses itens nas amostras, mais complexas serão as sentenças; já o de tipos relaciona-se à frequência das categorizações morfológicas dos itens empregados.

Reforça-se que o foco do trabalho relatado voltou-se à oralidade em virtude de, segundo Consolo (2000), o papel por ela desempenhado ser fundamental nas relações humanas e pedagógicas vividas em sala de aula e, ainda, segundo Cameron (2001), pelo fato de essa modalidade desempenhar um papel primário no desenvolvimento da aprendizagem da língua estrangeira por crianças – já que, como destacado em Cameron (2003), a prática da habilidade escrita não é simples e natural para esses aprendizes, tendo em vista que eles ainda se encontram em processo de alfabetização em sua língua materna, concretizando-se a prática escrita apenas na adolescência.

De acordo com Ortega (2009), o processo de aquisição da língua materna ocorre em ordem padronizada, tendo início com a criança ainda no ventre da mãe; passando por um processo de ajuste por meio do contato com as composições prosódicas e fonológicas da língua e com a dinâmica da tomada de turnos; completando-se por volta dos quatro anos de idade com a aquisição da sintaxe abstrata; e complementando-se, por volta dos cinco ou seis anos, com

outros aspectos básicos de língua. No período anterior à inserção escolar, a criança faz uso de estratégias naturais de aquisição de língua disponíveis a ela desde seu nascimento – como, por exemplo, o aprendizado por etapas e as generalizações com base em experiências passadas. Com a inserção da criança no ambiente escolar, contudo, a aquisição de conhecimentos linguísticos, mais especificamente da linguagem escrita, passa a se dar por meio de estratégias cognitivas – como, por exemplo, repetição, anotações, substituição de palavras, dentre outras –, e não mais de modo estritamente “natural”.

No caso do Brasil, mais especificamente, é por volta dos seis anos de idade que a criança é iniciada na escola para o processo de alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa configura-se em um compromisso firmado pelos governos federal, estadual e municipal com a finalidade de assegurar a alfabetização das crianças brasileiras até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo o compromisso, é necessário que, aos oito anos, as crianças consigam compreender o funcionamento do sistema de escrita, o domínio das correspondências grafofônicas, a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Desse modo, a criança brasileira, teoricamente, apenas apresenta domínio – mesmo que elementar, se comparado aos adultos – das habilidades linguísticas de sua língua materna por volta dos oito anos de idade. Teoricamente, porque os resultados apresentados pelo relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no período de 2013 a 2014 mostram que, em 2014, apenas 11% das crianças brasileiras matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental haviam atingido nível máximo, ou seja, nível 4, em termos de competência leitora – 33% das crianças encontravam-se no nível 3, 34% no nível 2 e 22% no nível 1. Com relação à escrita, o mesmo relatório aponta que apenas 10% dos participantes haviam atingido o nível máximo, (nível 5), contra, 56% de crianças no nível 4, 8% no nível 3, 15% no nível 2 e 12% no nível 1.

Ressalta-se que a oferta da língua estrangeira pelos municípios que optam por inseri-la no currículo dá-se, geralmente, já nos anos

finais da educação infantil ou a partir do primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, a criança passa a ter contato com a língua desde o princípio de seu ingresso obrigatório no meio escolar.

Por meio de uma pesquisa documental e também por meio do trabalho de Lima (2010), foi possível notar que livros didáticos destinados ao primeiro ano do Ensino Fundamental costumam não apresentar uma grande variedade de exercícios de prática escrita, mesmo que essa prática esteja relacionada à grafia de vocábulos. A partir do segundo ano, contudo, exercícios de prática de grafia de palavras vão se tornando cada vez mais comuns.

Nesse sentido, é válido ressaltar, conforme reiterado por Rocha (2007), que a escrita desempenha, certamente, um papel fundamental no desenvolvimento linguístico, cognitivo e sociocultural das crianças. No entanto, não se deve deixar de considerar os argumentos de Cameron (2001), segundo os quais a oralidade deve ser privilegiada em detrimento da escrita pelo fato de ela consistir na modalidade primária de aquisição de línguas para o público infantil. A presença da escrita nas aulas de LE deve, portanto, não ser necessariamente banida nos anos iniciais, mas, sim, apresentada de forma cautelosa.

Ao professor, desse modo, cabe o emprego de sua competência linguístico-comunicativa-pedagógica, de modo que, como proposto por Consolo (1996), a língua falada possa ser usada tanto como instrumento de ensino, quanto como fonte de insumo nas aulas de LE; e, ainda, de suas competências de professor, de modo que possa fazer uso dessa língua para engajar os alunos em situações de interação significativas.

6.1 A fala docente de P1

O discurso docente de P1 estruturava-se rigidamente, ou seja, ao longo das análises de aula, puderam ser notadas poucas variações de estrutura na fala da docente de E1. Desse modo, o movimento de iniciação (I) – com intencionalidade explicitamente pedagógica – partia sempre da professora, ficando a resposta (R) a cargo tanto

dos alunos quanto da própria docente. O terceiro movimento, *follow-up/feedback/avaliação* (F/A), por sua vez, nem sempre ocorria, mas, quando utilizado, possuía finalidade majoritariamente corretiva, avaliativa e de revozeamento (GARCEZ, 2006), sendo empregado exclusivamente na língua materna.

A estrutura IRF ou, no caso específico de P1, IRA, não era empregada em simulações de conversações reais na língua-alvo, mas, sim, como estrutura da fala instrutiva docente. Assim, a troca de turno na ou a respeito da língua estrangeira ocorria tanto no momento de apresentação da aula – em que eram solicitadas repetições por parte dos alunos –, quanto no momento de prática do conteúdo – mais especificamente, como estratégia de P1 para explicação de conteúdo por meio de solicitação de tradução ou versão dos vocábulos presentes nas atividades. A resposta, fosse ela fornecida por P1 ou pelos alunos, variava entre usos de língua materna e de língua estrangeira, como exhibe o excerto 17, abaixo:

- [...] circule + a palavra correta + de acordo com o desenho/ que está aí na frente ((bate na mesa pedindo silêncio e atenção)) + gen:te + no número um + tem o desenho do maCAco e o desenho do PORco + vocês vão olhar lá atrás + tem to:dos esses desenhos + que tá aí na apostila + como que é o macaco em inglês {ASC}
- R As *mon:ke:y*
- I P1 e o porco {ASC}
- R As *pi:g*
- I P1 então qual dos dois vocês têm que circular {ASC}
- R As por:co
- F P1 vocês vão circular: + o por:co + que que é + o *pi:g*

Excerto 17. Trecho de aula 4 – Letra Q (E1 P1)

Fonte: Colombo (2014).

O excerto acima exemplifica, ainda, o quadro interacional das aulas de P1, linguisticamente marcado por alto grau de formalidade, de institucionalidade na fala docente (RECH, 1992), o que garantia

níveis maiores de assimetria nas interações. A professora em E1, detinha o controle sobre a aula e, por extensão, sobre a troca de turnos, orientando constantemente as ações dos discentes.

As quantidades de fala e de tempo de fala de P1 durante as interações pedagógicas eram superiores às exibidas pelos alunos. Ressalta-se, assim, que essas mesmas falas eram produzidas por P1 em larga escala com a finalidade de reproduzir insumo explícito, e não de oferecer insumo linguístico oral “novo”. As aulas configuravam-se, portanto, em uma abordagem de ensino-aprendizagem bastante tradicional e unidirecional (do professor ao aluno) – pautada na apresentação, prática, tradução e memorização de itens vocabulares isolados por meio de exercícios de repetição mecânicos e descontextualizados –, não apresentando traços de comunicatividade (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992).

Percebe-se, com isso, que as aulas de P1, de certo modo, se assemelham à hipótese cognitivista – e, portanto, mais tradicional – do insumo proposta por Krashen (1987), segundo a qual o oferecimento de insumo compreensível ótimo – nem aquém e nem além do nível de conhecimento real do aluno – seria suficiente para promover a aquisição. Nesse modelo, a produção poderia, então, ser adiada dada a possibilidade de existência de um período de silêncio.

Assim, a oferta de insumo não se dava por meio do modelo do insumo-interação-produção (IIP) proposto, segundo Block (2010), por Gass (1997), Long (1996), Skehan (1998), dentre outros, especialmente pelo fato de o insumo oferecido não passar pelos estágios de interação, de produção e, conseqüentemente, de negociação de sentidos por parte do aluno. As aulas de P1 eram centradas no insumo trazido e facilitado pela própria P1 a partir do material didático, não havendo interação significativa na ou sobre a língua-alvo entre os alunos ou com o professor – ficando restrita à reprodução mínima do insumo explícito oferecido –, nem propostas de produção comunicativa.

Nota-se, ainda, que as aulas observadas em E1 eram marcadas, especialmente no que concerne à oralidade, pelo que ambos os modelos consideram como início do processo de aquisição: a

apresentação de insumo novo. Desse modo, nessas aulas não existe espaço para risco, testagem de hipóteses, autocorreção, interação na língua-alvo, negociação de sentidos, ou para incentivo à prática do insumo novo em sala. O insumo é, portanto, ofertado diretamente e descontextualizado, não mobilizando conhecimentos prévios dos alunos de forma significativa e não apresentando finalidade interativa – ao menos não imediata. P1 assume, assim, o papel de detentora de saber, ou, então, de detentora do instrumento de saber – o material didático.

É importante destacar que a facilitação da fala de P1, contudo, não se configura em elemento desestabilizador do processo de aprendizagem nas aulas ministradas pela docente, mas, sim, a ausência do elemento interativo e produtivo (GASS, 1997; LONG, 1996; SKEHAN, 1998 apud BLOCK, 2010), especialmente em um ensino voltado para crianças – as quais são naturalmente dinâmicas e interativas, como demonstram os ruídos presentes nas transcrições – e, especialmente, na modalidade oral, como proposto por Cameron (2001). Isso porque é perceptível a incompatibilidade existente entre a oferta de insumo linguístico na modalidade oral, a busca pela promoção da assimilação desse insumo por meio de repetição e de facilitação e o posterior truncamento do processo de desenvolvimento da oralidade. Assim sendo, o ciclo interativo de construção da oralidade não se instaura.

É válido ressaltar que o fato de as aulas de P1 serem marcadas por constantes chamadas de atenção por parte da professora para com a turma no que tange ao modo como a última se comportava em sala de aula não caracteriza a aula enquanto interativamente conversacional. Isso porque, durante as observações, foi possível notar que os alunos apresentavam, no geral, uma dinâmica bastante agitada, interagindo constantemente com os colegas de modo a solicitar empréstimo de material para realização das atividades; a solicitar/prover ajuda à realização das atividades; ou, ainda, de, simplesmente, conversar acerca de assuntos paralelos, não se preocupando, portanto, nessas interações, com o conteúdo das aulas, com a língua estrangeira em si.

No que tange ao insumo, mais especificamente, ao longo do

semestre observado, foi possível perceber a ocorrência de um emprego bastante repetitivo dos vocábulos selecionados enquanto insumo explícito e, também, pouco variado, em decorrência do espelhamento da fala de P1 em MD1. Tal insumo constituía-se, ainda, de palavras, basicamente, substantivos concretos pertencentes ao universo infantil –; mas pouco complexas, dada a ausência de itens gramaticais; e, na concepção de Read e Nation (2006), pouco sofisticadas, ou seja, de uso frequente.

O emprego mais repetitivo dos vocábulos indica uma opção, por parte de P1, pela repetição do conteúdo oferecido, possivelmente, como estratégia de compreensão e de memorização, em acordo com o proposto por Nation (1990). No que concerne à densidade vocabular e à baixa complexidade, por sua vez, observou-se que as aulas, assim como o material que as embasavam, seguiam orientações semelhantes às apresentadas por Brewster, Ellis e Girard (2002), segundo os quais, com base em White (1988), o vocabulário apresentado aos alunos deva ser de fácil atribuição de sentido (fator da demonstrabilidade) – o que é ainda mais facilitado pela oferta praticamente exclusiva de substantivos concretos –; apresentar similaridade com a língua materna – no caso do português, por meio da seleção de palavras provenientes da língua latina ou, também, de vocábulos coincidentemente semelhantes –; e ser breve (fator da brevidade) – o que facilita sua memorização. Aponta-se, contudo, um possível questionamento em termos de relevância dos vocábulos apresentados para os alunos em virtude da ausência de dados de pesquisas que informem ou que permitam inferir interesses, objetivos e, por extensão, necessidades comunicativas por parte desses indivíduos com relação à aprendizagem da língua estrangeira por crianças no contexto brasileiro.

Ressalta-se que, ao longo do ano, conforme apresentado no material destinado ao primeiro semestre do ano letivo, os alunos tiveram contato com números (*zero a ten*), cores (*yellow, blue, red e green*), cumprimentos (*hi, hello*), sentença típica de apresentação (*my name is*) e quatro exemplos de palavras que se iniciavam com cada uma das vogais e com consoantes de B a J, não tendo o material sido concluído até o final do ano letivo pela docente.

As poucas palavras presentes no material que não eram de uso frequente poderiam indicar que, embora a maior parte do insumo explícito fosse composta por vocábulos pouco sofisticados e, portanto, bastante comuns na língua estrangeira, existiria, mesmo que sutilmente, certo indício de tentativa de apresentação de maior riqueza vocabular no material. Contudo, tal conclusão não pode ser confirmada devido ao fato de as palavras presentes nas listas indicativas de menor frequência serem, em grande número, provenientes da língua latina ou semelhantes às da língua portuguesa (*quadrilateral*, *jar*, *yoghurt*, dentre outras). Nesse sentido, deve-se ressaltar que palavras oriundas do latim são empregadas, na língua inglesa, em contextos mais específicos e/ou especializados; ao passo que, para o português, essas palavras compõem a língua como um todo. A apresentação de vocábulos, na língua estrangeira, provenientes da língua latina, desse modo, não dificulta ou torna mais complexo o processo de ensino-aprendizagem, mas, sim, pode vir a facilitá-lo – como sugere o fator da similaridade defendido por Brewster, Ellis & Girard (2002), com base em White (1988).

Assim sendo, de um modo geral, na fala de P1, os itens vocabulares correspondentes ao insumo explícito foram ensinados por meio da segunda estratégia de ensino de vocabulário mais empregada de acordo com Rodrigues (2007), a tradução; ao passo que, pelo material, esses itens foram ensinados em acordo com a sexta estratégia – segundo o mesmo autor, não tão frequente –, a de recursos visuais. É válido ressaltar que, como apontado por McCarthy (1990 apud RODRIGUES, 2007), o ensino de vocabulário por meio de ilustrações deve ser realizado de maneira cautelosa, de modo que o visual não interfira na compreensão do significado da palavra, gerando equívocos. A estratégia de tradução empregada por P1, nesse sentido, poderia ser indicativa de uma tentativa de minimizar tal ocorrência, mas P1 acabou por incorrer no problema apontado por McCarthy (1990 apud RODRIGUES, 2007) ao traduzir a palavra *nest* por “passarinho”, a palavra *quilt* por “cobertor” e a palavra *quadrilateral* por “quadrado”.

Percebe-se, então, que o insumo linguístico oral produzido por P1 era limitado, em termos de quantidade e condição de oferta, mas

não, necessariamente, em termos de qualidade, uma vez que, de acordo com Nation (1990), e como ressaltado por Luoma (2004), a presença de vocábulos de baixa sofisticação não é indicativa de uma deficiência vocabular, ou seja, de um baixo nível de proficiência. De acordo com Luoma (1004), inclusive, tal emprego é, ao contrário, indicativo de níveis de proficiência altos. Nesse sentido, Nation (1990) destaca que o professor deve se certificar de que tais palavras foram aprendidas pelos alunos, devendo ser elas o insumo foco do processo de ensino-aprendizagem – uma vez que, segundo o autor, palavras de baixa frequência não precisam ser ensinadas. Questiona-se, contudo, a ausência de maior complexidade no insumo ofertado por P1, de modo a propiciar aos alunos oportunidades de interação significativa na LE (LIMA; SILVA FILHO, 2013).

6.2 A fala docente de P2

Na fala de P2, o movimento de iniciação com intencionalidade explicitamente pedagógica costumava partir, com frequência, da professora, ficando a resposta (R) a cargo tanto dos alunos – em uníssono ou individualmente – quanto, mais raramente, da própria docente. Ressalta-se que iniciação e resposta mesclavam empregos de língua estrangeira e materna. O terceiro movimento, *follow-up/feedback/avaliação* (F/A), por sua vez, se fazia bastante frequente nas aulas de P2, que tinha o hábito de avaliar constantemente as respostas fornecidas pelos alunos, reforçando comportamentos desejados por meio de elogios empregados tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. É importante mencionar que alguns alunos de P2 também costumavam prover *feedback* para a docente no decorrer das aulas, alguns, inclusive, utilizando-se da língua inglesa, como mostra o excerto a seguir:

- P2 [...] o título + reparem crianças + que CAda pedacinho da historinha + a família urso ela está num/ num pedacinho da casa + vocês viram no quadradinho lá em cima onde está escrito *in the kitchen* {ASC}
- A7 *yes*

P2 passa a historinha na cozinha + depois eles vão pra sa:la + depois estão no quar:to

Excerto 18. Excerto de aula 2 (E2 P2)

Fonte: Colombo (2014).

Assim como P1, P2 atuava como facilitadora do conteúdo apresentado, fazendo uso constante de estratégias de tradução em adjacência com a apresentação do insumo na língua estrangeira; de redução da velocidade de fala, marcação de pronúncia e redução de sentenças; de modificação, visando à aproximação de sons distintos dos presentes na língua portuguesa, como, por exemplo a pronúncia de “th” (/θ/ > /s/ e /ð/ > /d/) e de “r” (/r/ > /r/) – as quais oscilavam no decorrer das aulas, sendo ora apresentadas de modo facilitado ora de modo mais próximo ao padrão –; ou, ainda, de inversão de ordem de palavras na sentença, especialmente entre adjetivos e substantivos, embora, nas entrevistas, P2 tivesse afirmado não fazer uso de fala facilitada por modificação linguística, enfatizando empregar a repetição como estratégia de auxílio de compreensão.

A esse respeito, é importante mencionar que a estrutura IRF, novamente, não era empregada em simulações de conversações reais na língua-alvo, mas, sim, como parte da fala pedagógica docente. Assim sendo, a troca de turno na ou a respeito da língua estrangeira ocorria tanto no momento de apresentação da aula – em que eram solicitadas repetições por parte dos alunos –, quanto no momento de prática do conteúdo e de correção conjunta.

P2 também detinha o controle sobre a aula e sobre a troca de turno dos discentes, instaurando, com isso, uma relação assimétrica entre professor e aluno por meio da estrutura IRF/A, sendo o quadro interacional das aulas de P2, assim como em E1, portanto, linguisticamente marcado por alto grau de formalidade na fala docente (RECH, 1992). Nesse sentido, é válido ressaltar que as quantidades de fala e de tempo de fala de P2 durante as interações pedagógicas eram evidentemente superiores às quantidades exibidas pelos alunos, especialmente em virtude da retenção frequente de I e F pela docente. É importante mencionar,

no entanto, que os alunos de P2 dispunham de um comportamento mais participativo, especialmente em termos orais, o que acabava por tornar a aula em E2, embora tradicional, mais dinâmica

Destaca-se, ainda, que essas falas eram produzidas pela docente com o intuito não apenas de promover insumo explícito, mas, também, de reproduzi-lo. Foi possível notar que o tempo utilizado no fornecimento de *i+1* era bastante inferior ao empregado no reforço do mesmo *i+1*. Ressalta-se, contudo, que tal apresentação inicial de *i+1* ocorria necessariamente por meio da modalidade oral da língua(gem), pautada na e concomitantemente com a observação da forma escrita.

Ressalta-se, ainda, que além do trabalho na língua estrangeira com insumo explícito, P2 também costumava fazer uso da LE em situações outras que não se configuravam, necessariamente, na apresentação de vocábulos enquanto objetos de ensino planejados para determinada aula, ou seja, diferentemente de P1, P2 também fornecia insumo implícito. Tal insumo era apresentado tanto por meio do emprego adjacente de LM e LE, quanto por meio exclusivo da LE, como se evidencia abaixo:

- P2 só que a *teacher* vai colocar *pause* + e nós vamos repetir: o que ouvimos no balãozinho
- A1 ah
- P2 tá bom {ASC} + vamos lá a *teacher* ajuda vocês tá bom {ASC} + [capricha hein]
- A2 [tia] [2]

Excerto 19. Trecho de aula 1 (E2 P2)

Fonte: Colombo (2014).

As aulas configuravam-se, portanto, novamente, em uma abordagem de ensino-aprendizagem bastante tradicional e unidirecional (do professor ao aluno), dando-se por meio da apresentação de itens vocabulares em enunciados contextualizados em histórias infantis adaptadas, mas de prática desses mesmos itens vocabulares isolados por meio de exercícios de repetição mecânicos e de tradução e memorização – não apresentando, portanto, traços

significativos de comunicatividade (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992). O trabalho com oralidade ficava restrito à prática de vocabulário por meio de repetição e de versão de palavras para a língua inglesa ou nos momentos de correção dos exercícios, em que os alunos tinham a oportunidade de responder oralmente. Ressalta-se que o material apresentava palavras apenas na língua estrangeira, ou seja, a prática de apresentar aos alunos versões em língua portuguesa partia da própria professora.

Percebe-se, com isso, que, novamente, a oferta de insumo não se dava por meio do modelo do insumo-interação-produção (IIP), especialmente pelo fato de o insumo oferecido não passar pelos estágios de interação, de produção e, conseqüentemente, de negociação de sentidos, graças à centralização da aula na figura do professor. As produções dos alunos ficavam, portanto, restritas ao caráter de prática de pronúncia, reproduzindo, repetitivamente, o insumo explícito oferecido, com foco, como ressaltado na entrevista por P2, no desenvolvimento da prática escrita. É válido ressaltar, contudo, que a iniciativa por parte de alguns alunos de fazerem uso da LE além dos momentos solicitados pelo professor aponta para a possibilidade, mesmo restrita, de existência de tentativas de estabelecimento de comunicatividade em LE nas aulas, ou seja, demonstra a existência de motivação, por parte dos alunos, para o aprendizado do idioma e, especificamente, do desenvolvimento de habilidades orais na LE.

A aula de P2 assemelha-se, assim, à hipótese cognitivista – e, portanto, mais tradicional – do insumo proposta por Krashen (1987), muito embora P2 empregasse estratégias pedagógicas que promovessem modificações facilitadoras e facilitadas para a compreensão do insumo, ou, ainda, uma quantidade mínima de insumo nas aulas aliada à descontextualização da oferta.

Percebe-se, desse modo, que a aula de P2, assim como a de P1, ainda era marcada, especialmente no que concerne à oralidade, apenas pelo que o modelo IIP considera como início do processo: a apresentação de insumo novo. Nas aulas em E2 o espaço para o risco, a testagem de hipóteses, a autocorreção, a interação na língua-alvo, a negociação de sentidos, e o incentivo à prática do

insumo novo em sala de aula faziam-se presentes, mas de maneira bastante restrita. O insumo era, portanto, ofertado diretamente, ou seja, contextualizado pelas histórias, mas sem mobilização de conhecimentos prévios dos alunos de forma significativa – embora sugerido por MD2 – e não apresentando, por fim, finalidade produtiva/interativa – ao menos não imediata. Assim como P1, P2 assumia o papel de detentora de saber, ou, então, de detentora ao menos do conhecimento de uso do instrumento de saber – o material didático.

Ressalta-se, por fim, que, assim como em E1, a facilitação da fala de P2, contudo, não se configura, necessariamente, em elemento desestabilizador do processo de aprendizagem nas aulas ministradas pela docente. Questiona-se novamente, contudo, a ausência do elemento interativo e produtivo, especialmente em um ensino voltado para crianças (CAMERON, 2001), ocasionando, novamente, o não fechamento do ciclo interativo de construção da oralidade.

Assim como na escola regular pública, os dados obtidos apontaram para a ocorrência de um emprego bastante repetitivo dos vocábulos selecionados enquanto insumo, pouco variado em termos de escolha lexical, pouco sofisticado e, por fim, bastante denso, sendo composto por substantivos concretos, adjetivos e verbos relacionados ao universo infantil – ou seja, majoritariamente, itens lexicais – e relativamente complexo, em virtude do emprego de sentenças.

A existência de um alto nível de repetição do conteúdo oferecido, como já apontado na seção anterior, de modo a se buscar promover sua compreensão e memorização. No entanto, a quantidade de itens de insumo produzida tanto pelo professor quanto pelo material de áudio aponta para a existência de um emprego de língua estrangeira mais frequente do que na escola pública em sala e, conseqüentemente, de uma maior exposição dos alunos a essa língua-alvo.

É válido destacar que grande parte do insumo fornecido era composto por ocorrências de itens gramaticais, como *I, you, the, a, and* e *at*. Contudo, os verbos *to be, to have*, cores e numerais também

se constituíram em itens lexicais de grande emprego, especialmente se comparados aos gramaticais, os quais são, naturalmente, mais frequentes e repetitivos na língua (GONÇALVES ET AL., 2007). Ressalta-se, contudo, que tais itens se fizeram presentes na oferta de insumo explícito por P2 e que eles integravam o material didático que orientava as aulas.

Segundo as instruções contidas no material, as aulas tinham por propósito não apenas trabalhar as estruturas apresentadas, mas também, trabalhar, por meios dessas estruturas, elementos culturais da língua estrangeira e valores, os quais, para P2, se configuravam em elementos de cunho transversal, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento de um cidadão crítico. O trabalho com a língua(gem), mais especificamente, era realizado por meio da apresentação dos itens lexicais primeiramente em uma situação de diálogo e, posteriormente, nas atividades propostas.

É válido ressaltar que o material como um todo apresentou aos alunos, no decorrer do último semestre letivo, um vocabulário mais complexo do que aquele exibido nas aulas observadas – o que se pode notar pela maior quantidade de palavras pertencentes a listas de vocabulário mais variadas no material didático em comparação com as produzidas em sala de aula. Nota-se, por fim, que a própria organização do material, aliada às escolhas de atividades a serem oferecidas aos alunos pela professora, indicam a existência de uma maior preocupação com o aprendizado do vocabulário: o material, por propor um número maior – e, portanto, mais repetitivo – e mais diversificado de atividades sobre um mesmo conteúdo, e, a professora, por organizar a ordem de apresentação dessas atividades aos alunos.

6.3 A fala docente de P3

Na fala de P3, o movimento de iniciação com intencionalidade explicitamente pedagógica costumava partir, assim como nos demais contextos investigados, da professora, ficando a resposta (R) a cargo tanto dos alunos – em uníssono ou individualmente

– quanto, caso os discentes não conseguissem contribuir, da própria docente. Ressalta-se que, novamente, iniciação e resposta mesclavam empregos de língua estrangeira e materna. O terceiro movimento, *follow-up/feedback/avaliação* (F/A), por sua vez, se fazia bastante frequente nas aulas de P3, que tinha o hábito de elogiar, com palavras de reforço positivo, como “parabéns”, “muito bem” e “*very good*”, os alunos que participavam ativamente das aulas e que respondiam ao solicitado da forma esperada na língua estrangeira. Ainda com relação ao terceiro movimento, é importante mencionar, por fim, que alguns alunos de E3 costumavam fornecer *feedback* linguístico para a docente no decorrer das aulas, alguns, inclusive, utilizando-se da língua inglesa, como mostra o excerto 20:

P3 *let's go + lesson forty-two + yes* {ASC}

A4 *yes*

Excerto 20. Trecho de aula 3 (E3 P3)

Fonte: Colombo (2014).

Assim como P1 e P2, P3 atuava como facilitadora do conteúdo apresentado, fazendo uso constante de estratégias de tradução em adjacência com a apresentação do insumo na língua estrangeira; de redução da velocidade de fala, marcação de pronúncia e redução de sentenças; ou, ainda, de modificação, visando à aproximação de sons distintos dos presentes na língua portuguesa, como, por exemplo a pronúncia de “th” (/θ/ > /s/ e /ð/ > /d/), de “r” (/ɹ/ > /r/) – as quais oscilavam no decorrer das aulas, ou seja, ora eram apresentadas de modo facilitado ora sua pronúncia se dava de modo mais próximo ao padrão – e a pronúncia de consoantes finais (book = /'bʊk/ > /'bʊki/), muito embora P3, assim como as demais professoras, afirmasse não fazer uso de fala facilitadora ou facilitada.

A esse respeito, é importante mencionar que a estrutura IRF, novamente, não era empregada em simulações de conversações reais na língua-alvo, mas, sim, como parte da fala pedagógica docente. Assim, a troca de turno na ou a respeito da língua estrangeira ocorria tanto no momento de apresentação do insumo

e de prática oral – em que eram solicitadas repetições por parte dos alunos –, quanto no momento de correção individual.

P3 também detinha o controle sobre a aula e sobre a troca de turno dos discentes, instaurando, com isso, uma relação assimétrica entre professor e aluno. O quadro interacional das aulas de P3 era, portanto, linguisticamente marcado por alto grau de institucionalidade na fala docente (RECH, 1992). No entanto, é válido ressaltar que as quantidades de fala e de tempo de fala de P3 durante as interações pedagógicas eram relativamente equivalentes às quantidades exibidas pelos alunos, em virtude de, aos discentes, ser fornecido mais espaço para prática oral. É importante mencionar, no entanto, que os alunos de P3 dispunham de um comportamento mais participativo, especialmente em termos orais, o que acabava por tornar a aula em E3, embora tradicional, mais dinâmica.

Destaca-se, ainda, que a investigação da fala docente revelou a existência de um intuito não apenas de promover insumo explícito, mas, também, implícito nas aulas – sendo este último provido não apenas por meio de leitura de textos ou enunciados prontos nos materiais, mas também por meio do emprego de palavras gerais – como referência à professora enquanto *teacher*, número de páginas e da lição, *feedbacks*, dentre outros. Percebe-se, também, que as mesmas falas eram produzidas por P3 em larga escala com a finalidade de reproduzir o insumo, especialmente durante a realização de prática oral, e não de oferecer insumo linguístico oral “novo”, ou seja, é possível perceber que o tempo utilizado no fornecimento de $i+1$ é bastante inferior ao empregado no reforço do mesmo $i+1$. Ressalta-se, contudo, que tal apresentação inicial de $i+1$ ocorria necessariamente por meio da modalidade oral da língua(gem), pautada na e concomitantemente com a observação da forma escrita.

Tal insumo implícito era apresentado tanto por meio do emprego adjacente de LM e LE, quanto por meio exclusivo da LE, como se observa abaixo:

P3 moçada *lesson forty-one + let's go lesson forty-one*

A1 (INCOMP)

P3 hã {ASC}

A2 ((alunos conversam sobre assuntos diversos concomitantemente))

Excerto 21. Trecho de aula 1 (E2 P2)

Fonte: Colombo (2014).

P3 não tinha o hábito de questionar abertamente se os discentes haviam entendido ou se apresentavam alguma dúvida com relação aos vocábulos ensinados, mas, diferentemente das demais docentes investigadas, P3 questionava os alunos a respeito da compreensão das instruções de realização de atividades fornecidas. Caso tivessem dúvidas, P3 fornecia explicações novamente. Durante a realização das tarefas, contudo, os estudantes eram, assim como em E1 e E2, instruídos a procurarem pelos vocábulos de que necessitavam nas páginas anteriores da apostila. Quando diretamente solicitada a respeito do equivalente na língua estrangeira ou portuguesa para determinada palavra, P3, contudo, costumava responder.

As aulas configuravam-se, portanto, novamente, em uma abordagem de ensino-aprendizagem bastante tradicional e unidirecional (do professor ao aluno), dando-se por meio da apresentação de itens vocabulares descontextualizados, seguida de contextualização por meio de enunciados em histórias infantis adaptadas, e de prática desses mesmos itens vocabulares isolados por meio de exercícios de repetição mecânicos e de tradução, substituição e memorização, ignorando-se a comunicatividade (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992). O trabalho com oralidade ficava restrito à prática de vocabulário e de estruturas enunciativas por meio de repetição e de versão de palavras para a língua inglesa ou nos momentos de correção dos exercícios, em que os alunos tinham a oportunidade de responder oralmente.

Percebe-se, com isso, que, novamente, a oferta de insumo não se dava por meio do modelo do insumo-interação-produção (IIP), especialmente pelo fato de o insumo oferecido não passar pelos estágios de interação, de produção e, conseqüentemente, de negociação de sentidos por parte do aluno, graças à centralização da aula na figura do professor. Ou seja, o propósito da aula de P3, mais uma vez, assemelhava-se à hipótese cognitivista do

insumo proposta por Krashen (1987). As produções dos alunos ficavam, portanto, restritas ao caráter de prática de pronúncia e de memorização de estrutura, reproduzindo o insumo explícito oferecido. É válido ressaltar, contudo, que a iniciativa por parte de alguns alunos de fazerem uso da LE além dos momentos solicitados pelo professor aponta para a possibilidade, mesmo que restrita, de existência de maiores níveis de comunicatividade nas aulas em comparação com os outros contextos de ensino analisados.

Percebe-se, então, que a aula de P3, assim como a de P1, ainda era marcada, especialmente no que concerne à oralidade, apenas pelo que o modelo IIP considera como início do processo: a apresentação de insumo novo. As aulas em E3 acabam restringindo espaço para o risco, a testagem de hipóteses, a autocorreção, a interação na língua-alvo, a negociação de sentidos, ou para o incentivo à prática do insumo novo em sala de aula, embora tal possibilidade ainda seja relativamente superior à permitida nos demais contextos. O insumo é, portanto, ofertado diretamente, ou seja, contextualizado pela história, mas sem mobilização de conhecimentos prévios dos alunos de forma significativa e não apresentando, por fim, finalidade produtiva/interativa imediata. Assim como P1 e P2, P3 assume o papel de detentora de saber, ou, então, de detentora do instrumento de saber – o material didático.

A fala dos alunos, por sua vez, compunha-se tanto de elementos de repetição, quanto de resposta para exercícios de prática oral – geralmente versão, substituição e nomeação de figuras. Raramente os alunos não forneciam ou não tentavam fornecer a resposta esperada para a atividade solicitada. A aula configurava-se, portanto, em uma abordagem de ensino-aprendizagem bastante tradicional, sendo o insumo oferecido determinado, exclusivamente, pela apostila, a qual funcionava, novamente, como uma espécie de guia do professor.

Ressalta-se, por fim, que, assim como em E1, a facilitação da fala de P3, contudo, não se configura, necessariamente, em elemento desestabilizador do processo de aprendizagem nas aulas ministradas pela docente, questionando-se, contudo, a ausência do elemento interativo e produtivo.

Na escola de idiomas, foi possível perceber, novamente, a ocorrência de um emprego bastante repetitivo dos vocábulos selecionados enquanto insumo, pouco variado, tão pouco sofisticado quanto o empregado nos demais contextos de ensino, e, por fim, menos denso e mais complexo, composto por elementos linguísticos morfológicamente variados, tais como substantivos concretos pertencentes ao universo infantil, verbos de ação e de estado, adjetivos, advérbios, pronomes, preposições e juntores.

É válido destacar que grande parte do número de palavras era composto por ocorrências de itens gramaticais, como *I, for, a, and* e *at*. Contudo, os verbos *like, home, help, play, love, go*, juntamente com *mom* e o numeral cardinal *one* também se constituíram em itens lexicais de grande emprego – todas presentes em MD3.

Segundo as instruções contidas no material, as aulas tinham por propósito desenvolver a língua estrangeira nos alunos. O trabalho com a língua(gem), mais especificamente, era realizado por meio da apresentação dos itens lexicais primeiramente isoladamente, posteriormente, contextualizado em curto diálogo e, finalmente, nas atividades propostas.

É válido observar que palavras de uso pouco frequente faziam parte da configuração do insumo ofertado, podendo ser indicativa de uma existência de certo indício de tentativa de apresentação de riqueza vocabular no material, tendo em vista que, semelhantemente ao insumo de MD2, o insumo de MD3 categorizado como menos frequente era composto por menor frequência de vocábulos de origem latina ou semelhantes à língua portuguesa, com exceção dos meses do ano e de nomes geográficos, além de interjeições e palavras compostas.

6.4 Considerações finais

Nos três contextos de ensino investigados, no que concerne à fala e ao discurso docente, tem-se que o insumo explícito era necessariamente fornecido no movimento de iniciação, sendo reproduzido com constância no mesmo movimento (I), ou, ainda,

no de respostas e de *feedback*. Já o insumo implícito poderia ser oferecido tanto em I quanto em F/A, sendo reproduzido em R e F/A. Com relação a essa estrutura, é importante mencionar que o movimento de resposta, especialmente, garantia – mesmo que em pequena escala, como em E1 – voz aos alunos durante as práticas de repetições em E1, E2 e E3, e durante as correções de atividades em E2, garantindo, com isso, um caráter mais dinâmico às aulas. No entanto, as contribuições a serem produzidas nesse movimento eram necessária e estruturalmente estanques, e, conseqüentemente, tradicionais, estruturalistas e não comunicativas.

Em termos de oferta de insumo explícito, a professora da escola particular de ensino regular diferenciou seu trabalho do realizado na escola pública por optar incluir em suas aulas diálogos que contextualizavam, no e por meio do universo infantil, o vocabulário foco de ensino, organizando a oferta por meio da apresentação de temas/situações e de histórias infantis; e, ainda, por solicitar contribuições dos alunos para a correção das atividades propostas em sala. A professora da escola de idiomas, por sua vez, diferenciou-se dos demais contextos por inserir, nas atividades de sala de aula, elementos de cunho cultural – basicamente, canções infantis – e exercícios de prática oral que contribuía com o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Destaca-se que as aulas ministradas por P3 – organizadas em acordo com a metodologia de E3 – comportavam as estratégias empregadas em ambos estabelecimentos de ensino regular (E1 e E2), utilizando-se tanto da apresentação por meio de temas quanto de listas de palavras e estruturas.

Com relação ao ensino de vocabulário, tem-se que os itens lexicais acabavam sendo ensinados, especialmente nas escolas regulares, enquanto composições isoladas por meio de práticas de repetição, versão e memorização. Na escola pública, mais especificamente, seguia roteiro similar ao modelo tradicional de alfabetização em língua materna, por meio do foco na apresentação do alfabeto e de palavras que se iniciavam com cada umas das letras que as compunham. Na particular, por sua vez, embora os vocábulos constituintes do insumo explícito aparecessem nos diálogos que iniciavam as unidades, as atividades propostas acabavam por enfatizar

unicamente a prática de itens e, em menor escala, de estruturas em contextos isolados. Na escola de idiomas, por fim, encontrava-se um emprego de língua realizado, em larga escala, por meio de atividades de tradução e de substituição, não se fazendo presente, mais uma vez, o desenvolvimento de uma fala com finalidade comunicativa. A presença mais marcada da oralidade nesse último contexto, no entanto, pode aparentar que os alunos estariam produzindo significativamente na língua estrangeira; ressalta-se, contudo, que a ausência de uma instituição sócio-histórica dessa linguagem, como destaca Cameron (2003), acaba por descontextualizá-la, ou seja, o trabalho marcado por repetições com finalidade de prática de estruturas e, portanto, não comunicativo, não é suficiente para caracterizar a fala dos alunos enquanto produção oral.

As referidas estruturas vocabulares eram compostas, majoritariamente, por substantivos concretos e verbos de ação – alguns verbos de estado (*like, love, be, there to be*) eram apresentados, mas em menor quantidade. As estruturas gramaticais, por sua vez, faziam-se mais presentes nos materiais das escolas particulares e diziam respeito a artigos definidos (*the*) e indefinidos (*a, an*), preposições de lugares (*in, on, at*), intensificadores (*so, very*), quantificadores (*some, many, much, a lot of*), pronomes demonstrativos (*this, that*), preposições gerais (*of, to, for, with, until, just*), conjunções (*with, but, and, or*), pronomes possessivos (*my, your*), auxiliares (*do*), pronomes interrogativos (*how, what*), advérbios (*not, yes*), constituindo-se em componentes do insumo explícito apenas na escola de idiomas. Destaca-se que a escola pública não apresentou, ao longo de todo o ano, ensino implícito ou explícito de estrutura gramatical.

Por meio dos dados, é possível observar que a variedade de produção vocabular apresenta valores mais baixos em E1 e mais altos em E3, graças ao forte emprego de repetições no primeiro contexto em detrimento dos demais. No entanto, em termos pedagógicos, é válido ressaltar que tal diminuição pode vir a ser desejável em sala de aula, ou seja, que um índice maior de repetições, como o encontrado em E1, não é suficiente para caracterizar a sofisticação do insumo oferecido. Isso porque, como ressaltado por Nation

(1990), as repetições são parte importante de um ensino vocabular eficaz por permitirem e ampliarem a frequência de contato do aluno com a língua-alvo. No caso de E1, mais especificamente, ressalta-se que a ampliação no índice de *types* se dá pela presença numericamente relevante de palavras alocadas em listas de menor frequência, consistindo, especialmente, de vocábulos de origem latina. Nesse sentido, a presença de maior grau de variedade vocabular, como no caso de E1, não é suficiente para caracterizar uma alta sofisticação do insumo oferecido, considerando-se as especificidades linguísticas do contexto brasileiro.

Foi possível perceber a existência de uma semelhança bastante grande em termos de emprego de palavras menos sofisticadas nas três escolas. A repetição, nesse mesmo sentido, fez-se presente nos três contextos de ensino enquanto estratégia de provimento de reconhecimento e assimilação do insumo, ou seja, que a repetição se configurava em uma estratégia inerente à fala pedagógica.

Assim sendo, em termos de qualidade do insumo, tem-se que ela se configura de modo semelhante nos três contextos. Tal qualidade, aliada à abordagem tradicional de ensino-aprendizagem empregada – e, por extensão, à visão de professor enquanto detentor e transmissor do saber; de aluno enquanto ser passivo que deve ser treinado na língua estrangeira; de língua(gem) enquanto sistema de estruturas; e de material didático enquanto base fundamental do trabalho docente –, acaba por transformar o professor e, por extensão, sua fala na língua estrangeira em estruturas padronizadas e previsíveis, não exigindo, portanto, desse professor conhecimento linguístico além do determinado previamente enquanto conteúdo de aula. A ausência de “imprevistos” linguísticos e, por extensão, a possibilidade de planejamento do insumo limitado a ser ofertado nas aulas acaba por também não requerer, por parte desses docentes, um nível de proficiência elevado para o ensino descrito, o que contribui para a crença das professoras entrevistadas de que não é necessário um alto nível de proficiência na língua para o trabalho com ILEC. Faz-se necessário, portanto repensar a significância e a eficácia do ensino descrito em E1, E2 e E3 e, mais especificamente, da formação docente para atuar nos referidos contextos.

Nesse sentido, diante do cenário descrito e das denúncias de P2 e P3, segundo as quais o contexto educacional regular ainda se encontra, nas palavras da primeira, “engatinhando”, ou, nas palavras da segunda, bastante “pobre” – corroboradas pelos estudos de Rocha (2006, 2007), Santos (2009, 2010, 2013), dentre outros –, este trabalho argumenta em favor da necessidade de um emprego mais constante da LE nas aulas, sugerindo uma diminuição da quantidade de insumo explícito a ser ensinado – em acordo com o proposto por Nation (1990) –, de modo a se ampliar o emprego de insumo implícito, buscando-se desenvolver nos alunos competências comunicativas e não estrita e limitadamente linguísticas. O trabalho com oralidade, em detrimento da escrita, nesse sentido, é essencial (CAMERON, 2001), uma vez que as crianças da faixa etária investigada – 2º ano do ensino fundamental, com idade cronológica média de 8 anos – ainda se encontram em processo de alfabetização na LM no contexto brasileiro, embora já apresentem capacidade oral bastante desenvolvida, de modo que o aprendizado da modalidade oral na LE não viria a produzir interferências na aquisição da modalidade escrita na LM. O emprego de fala facilitadora e, por extensão, da língua materna nas aulas não se configura em elemento prejudicial (MACHADO, 1992); no entanto, seria desejável que houvesse uma dosagem, um equilíbrio dessa fala nas aulas de LE de modo a se oportunizar ao aluno maior contato com amostras significativas da língua-alvo (CONSOLO, 1990, 2000, 2004, 2006), especialmente àquele discente que não possui recursos diversificados de contato com o idioma fora do ambiente escolar.

6.5 Roteiro para reflexão

- a. Opine a respeito da (ir)relevância do procedimento de repetição no ensino de LEC.
- b. Reflita acerca dos prós e contras do emprego de fala facilitada nas aulas de LEC.

PÓS-FÁCIO

Nesta obra apresentamos reflexões acerca do ensino de língua estrangeira para crianças no Brasil, ensino este que, nos últimos anos, tem passado por um processo de expansão. Em um primeiro momento, a obra buscou tecer considerações que definissem o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, bem como argumentos em defesa da oferta do ensino de LEC, e uma descrição do cenário político que embasa a oferta. Na sequência, foram apresentados os resultados de uma investigação realizada em três contextos de ensino – escola regular pública e privada e escola de idiomas –, nos quais se descreve e se reflete acerca da configuração das aulas, dos materiais didáticos e da fala docente nas classes observadas, de modo a se comparar a situação descrita pela pesquisa com as reflexões tecidas na primeira parte do livro.

Segundo Santos e Benedetti (2009), programas de ensino dessa natureza têm se estruturado de modo que o contato com a língua estrangeira ofereça às crianças a possibilidade de desenvolverem habilidades básicas de comunicação, de entrarem em contato com outras culturas, de desenvolverem habilidades cognitivas e consciência metalinguística, encorajando as crianças, inclusive, a “aprender a aprender”. No entanto, nos cenários investigados, percebeu-se a existência de um ensino estrutural e, por extensão, comunicativamente não tão significativo, em que não havia espaço para a criação e que não considerava as peculiaridades dos sujeitos do aprendizado.

Assim, percebeu-se que, diante da ascensão do ensino de LEC, faz-se necessário avaliar não apenas a relevância da oferta – a qual parece estar já bastante aceita pela comunidade escolar, parental e de pesquisadores –, mas, também, angariar bases para orientá-la, pensando-se, para tanto, em bases metodológicas de

ensino-aprendizagem e de avaliação. Enfatiza-se, desse modo, a necessidade de um surgimento de um número maior de trabalhos empíricos relacionados às aulas de LEC visando à obtenção de uma maior compreensão da configuração dessas aulas distribuídas pelo país para, a partir daí, pensar-se em mecanismos de sistematização de oferta.

Ressalta-se, também, a necessidade de reformulação dos cursos de formação docente com disciplinas que se voltem ao contexto específico de ensino de LEC, bem como o reconhecimento da existência desse ensino no país por parte do governo de modo a se elaborarem diretrizes e regulamentações para a referida oferta. Destaca-se, por fim, a necessidade de estudos que enfoquem a avaliação nestes e para estes contextos, ou seja, não somente as avaliações realizadas ao longo do curso, mas também avaliações voltadas para medição da proficiência infantil na LE – uma vez delimitados os conteúdos linguístico-comunicativos desejáveis – e de proficiência de professores – uma vez determinados os conteúdos linguístico-comunicativos-pedagógicos requeridos para atuação.

Concluindo, esperamos que este livro motive outras reflexões frutíferas acerca do ensino de línguas e contribua para a formação de professores, principalmente de LEC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes, 1993, 1998.

ALVES, H.; ESCOREL, S. Massa marginal na América Latina: mudanças na conceituação e enfrentamento da pobreza 40 anos após uma teoria. **Physis**, v. 22, n. 1, p. 99-117, 2012.

ANTONINI, A. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

ARAÚJO, L. G. **Ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo sobre a fala institucional de sala de aula**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo. 2009.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. LTC: Rio de Janeiro, 1981.

ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e fatos. **Contexturas**, n. 5, p. 11-27, 2000/2001.

AZEVEDO, J. C. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, 2007.

BARROS, R. A. F.; BARROS, D. F.; GOUVEIA, T. M. O. A. Crianças como pequenos adultos? Um estudo sobre a percepção da adultização na comunicação de marketing de empresas de vestuário infantil. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, set/dez 2013.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BLOCK, D. **The Social Turn in Second Language Acquisition**. Washington: Georgetown University Press, 2010.

BOHN, H. I. The Educational Role and Status of English in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BORDENAVE, J. E. D. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. **Revista de Educação AEC**, n. 54, p.41-5, 1984.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 01 jan. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 01 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documents/concurso2012/RESOLU%C3%87%C3%830_CNE_CEB_07_2010.pdf>. Acesso em 01 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n 867, de 4 de julho de 2012**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em 14 fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: Relatório 2013-2014 – Volume 2: Análise dos resultados**. Brasília-DF: Inep, 2015.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. London: Penguin, 2002.

BROCCO, A. S. **A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira**. 2009. 250 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

BROWN, D. **Teaching by Principles: an interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Pearson Education, 2001.

BROWN, J. D. **Decentralization and school-based management**. New York: The Falmer Press, 1990.

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

_____. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**, v. 57, n. 2, p. 05-112, 2003.

CASTRO, L. R. A Infância e seus Destinos no Contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-85, jun. 2002.

CHAGURI, J. P. TONELLI, J. R. A. (Org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba, PR: Appris, 2012.

CLARKE, J. Histories of Childhood. In: WYSE, D. (Org.) **Childhood Studies: An Introduction**. Blackwell Pub.: Oxford, 2004.

COLOMBO, C. S. **O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco**. 2014. 227 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: ____.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007.

____. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

____. **Avaliação da proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de línguas: operacionalização de construto no Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL)**. Relatório Anual de Projeto de Pesquisa. 2011.

____. **Classroom Discourse in Language Teaching: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil**. 1996. 660 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Center for Applied Language Studies, The University of Reading: Reading. 1996.

CONSOLO, D. A. **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública.** 1990. 488 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 1990.

_____. On a Redefinition of Oral Language Proficiency for Teachers: Perspectives and Contributions from Current Research. **Melbourne Papers in Language Testing**, v. 1, p. 1-28, 2006.

_____. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**, v. 26, n. 1, p. 59-68, Sorocaba, 2000.

_____. Uma reflexão sobre o falante nativo como paradigma no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. S. C. KURTZ; I. MOZZILLO. (Org.). **Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira.** Pelotas: Editora da UFPEL, 2008.

COSTA, J. S. S.; SANTOS, L. I. S. Reflexões acerca das crenças dos alunos de um curso de especialização *lato sensu* sobre a oferta de ensino de língua inglesa para crianças. In: SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D.; JUSTINA, T. D. (Org.). **Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino.** Campinas, SP: Pontes Editores e Editora UNEMAT, 2014. p. 43-64.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, vol. 2, n. 48, p. 229-245, Jul./Dez. 2009.

CUNHA, J. C. C.; MANESCHY, V. B. O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. **Veredas On line**, v. 1, p. 136-147, 2011.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhança de dois imbrólgos educacionais. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas educacionais**, v. 15, n. 55, p. 181-206, 2007.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, volume XXI: 38-61, 2010.

FRANÇA, M. T. A.; GONÇALVES, F. O. Provisão pública e privada de educação fundamental: diferenças de qualidade medidas por meio de *propensity score*. **Economia Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 373-390, 2010.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GIESTA, L. C. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil**: noções de ensino e aquisição de vocabulário. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GIMENEZ, T. Apresentação. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

GONÇALVES, S. C. L. et al. Tratado geral sobre gramaticalização. **Introdução à gramaticalização**: Princípios Teóricos e Aplicação. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&Z, 2003.

HALLIWELL, S. **Teaching English in Primary School**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1998.

HOLLIDAY, A. **Appropriate Methodology and Social Context**. Cambridge: CUP, 1994.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

KRASHEN, D. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice Hall International: Hertfordshire, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LENNEBERG, E. H. **Biological Foundations of Language**. New York: John Wiley and Sons, 1967.

LIBÂNIO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Ande**, n. 06, p.11-9, 1982.

LIMA, A. P. A avaliação nos livros didáticos de inglês para crianças: considerações iniciais. **Anais do SETA**, n. 4, 2010.

LIMA, N. S.; SILVA FILHO, M. N. R. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 3, n. 9, mar. 2013.

LOPES, N. M.; SCHOENHERR, O. A. T. Ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental: momento oportuno para aquisição da língua estrangeira. In: ENIC, 7, Dourados. **Anais do 7º ENIC**, v. 1, n.1, Dourados, 2013.

LUOMA, S. The Nature of Speaking. In: _____. **Assessing Speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MACHADO, R. O. A. **A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor.** 1992. 496 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 1992.

MELLO, M. G. B. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR.** Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

MENEZES, J. M. F. Descentralização, municipalização: democratização? A tensão entre centralização e descentralização da educação da Bahia. **Revista da FAEEBA**, n. 1, p. 153-182, jan./jul.1992.

MILITÃO, S. C. N.; MIRALHA, M. F. Ensino Fundamental: trajetória histórica e panorama atual. In: XIV SEMANA DA EDUCAÇÃO DA UEL, 2012, Londrina. **Anais da XIV Semana da Educação**, Londrina, 2012.

MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p.965-991, 2010.

MOON, J. Teaching English to Young Learners: The Challenges and the Benefits. **InEnglish**, n. 5, 2005.

NATION, I. S. P. **Teaching and Learning Vocabulary.** New York: Newbury House, 1990.

NOVAES, I. L.; FIALHO, N. H. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 26, n. 3, p. 586-602, 2010.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.**

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, p. 91-117, jan./jun. 2008.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition.** London: Hodder Education, 2009.

PADILHA, E. C.; SELVERO, C. M. Crenças sobre o uso do material didático no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Linguagem**, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003.

PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 33, p. 78-95, 2009.

PAULA, F. V.; LEME, M. I. S. Aprendizagem implícita e explícita: uma visão integradora. **Psicologia em Pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 15-23, jan./jul. 2010.

PEIXOTO, V. C.; JAEGER, A. Ensino de língua inglesa para crianças: sim ou não? As crenças de uma família em relação às línguas adicionais. **Revista Entrelinhas**, v. 7, n. 1, 2013.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. **Speech and Brain Mechanisms**. Princeton: Princeton University Press, 1959.

PEREIRA, F.; LOPES, A. Ser criança e ser aluno: concepções das professoras do 1º ciclo do ensino básico. **Educação em Revista**, v. 25, n. 01, p. 37-62, 2009.

PIMENTEL, A. P.; ARAÚJO, L. S. Concepção de criança na pós-modernidade. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 27, n. 2, p. 184-193, 2007.

PINTER, A. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo de caso. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

POUBEL E SILVA, E. F. S. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso**. 2006. 220f. Tese (Doutorado em História da Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2006.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014.

RECH, M. D. **O conflito de expectativas na interação em sala de aula**. 1992. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

READ, J. **Assessing Vocabulary**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

READ, J.; NATION, P. An Investigation of the Lexical Dimension of the IELTS Speaking Test. **IELTS Research reports**, v. 6, p. 207-231, 2006.

RICHARDS, J. C. **The Role of Textbooks in a Language Program**. 2002. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks>>. Acesso em 10 abr. 2013.

RIBEIRO DA SILVA, E. “[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: **exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil**. 2011. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2011.

ROCHA, C. H. A língua inglesa do ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas**, vol. 2, n. 48, p. 247-274, Jul./Dez. 2009.

_____. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. **D. E. L. T. A.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

_____. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2006.

_____.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

ROCHEBOIS, C. B. Ensinar uma língua estrangeira às crianças: Savoir-faire, Savoir-dire. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 285-296, 2013.

RODRIGUES, D. F. A competência lexical e o ensino da oralidade em aulas de língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007.

ROSA, M. A. **A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (“globalização”)**. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2003.

SANFELICE, J. L. A história da educação e o currículo escolar. **Suplemento Pedagógico**, n 24, 2008.

SANTOS, L. I. S. Língua estrangeira para crianças: relatos e reflexões sobre o fazer pedagógico em um curso de especialização. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

_____. **Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino regular público**. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

_____.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n.2, 2009, p. 333-351.

SANTOS, L. I. S.; SCHWEIKART, J. F. Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. **Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista**. vol. 6, n. 2, p. 223-251 jul./dez. 2014.

_____.; SILVA, K. A.; JUSTINA, O. D. **Entrevista com Kanavillil Rajagopalan**: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos*, 8. ed., 2011.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino aprendizagem. **Integração**, n. 40, 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Sistema de educação**: subsídios para a conferência nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE), Brasília, 2010.

SCAFFARO, A. P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com criança na fase pré-escolar. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. H. **Teaching English to Children**. London, New York: Longman. 1999.

SILVA, A. B. **Múltiplas faces da infância**: concepções que se constroem no mundo contemporâneo. 2009. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

SILVESTRE, V. P. V. Teorias pessoais de duas professoras de inglês em formação universitária e de uma professora-formadora: foco em dois modelos comunicativos de aula. **Revista Solta a Voz**, v. 18, n. 2, 2007.

SINGLETON, D. Critical Period or General Age Fator(s)? In: GARCÍA MAYO, M. P.; GARCÍA LECUMBERRI, M. L. (Org.). **Age and the Acquisition of English as a Foreign Language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

SIQUEIRA, S. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de Letras contemporâneo? **Revista Línguas & Letras**, vol. 13, n. 24, 2012, p. 35-66.

SOUZA, M. A. **Prática pedagógica**: conceito, características e inquietações. IV Encontro Íbero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola, 2005, Lajeado: UNIVATES, 2005, v. 1., p. 01-07. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

STROMQUIST, N. P. Educação Latino-Americana em tempos globalizados. **Sociologias**, n. 29, 2012.

TOMLINSON, B. Materials Development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2005.

_____. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**. vol. 8, n. 1, p. 65-76, jan/abr, 2010.

_____.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes, 2010.

TREVISAN, S. **O ensino de língua inglesa nas primeiras séries do ensino fundamental: apontando justificativas, traçando objetivos e adaptando atividades de um livro didático**. 2010. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. **A língua inglesa na escola: Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira**. 1992. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas. 1992.

YVOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 41, n. 1, p. 65-69, 2008.

WINKLER, D. **Decentralization in Education: An Economic Perspective**. Policy, Planning, and Research (PPR) Department Working Papers: Education and Employment. Washington: World Bank, 1991.

ZILLES, M. **O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. 2001. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

SOBRE OS AUTORES

Camila Sthéfanie Colombo é licenciada em Letras (Português/Inglês) pela UNESP de São José do Rio Preto, mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição e doutoranda pelo mesmo programa. Tem experiência com ensino de inglês como língua estrangeira para crianças, jovens e adultos, tendo atuado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior, e em institutos de idiomas. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. É membro do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC (Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Crenças, Construtos e Competências). Atualmente, é Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico das disciplinas de língua inglesa e língua portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus Barretos.

Douglas Altamiro Consolo possui bacharelado em Linguística e mestrado em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Realizou o doutorado em Linguística Aplicada na Universidade de Reading, Inglaterra, e possui título de Livre-Docente em Língua Inglesa pela UNESP. Atualmente, é Professor Adjunto - Nível III da UNESP, em São José do Rio Preto, estado de São Paulo. Publicou diversos artigos em periódicos especializados e trabalhos em anais de eventos, além de um livro como co-autor, capítulos de livros, e três livros como organizador. Participou de inúmeros eventos especializados, na área de Letras e Linguística, no Brasil e no exterior. Orientou 21 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado, além de 6 trabalhos finais de pós-graduação lato sensu em Língua Inglesa, 40 trabalhos de iniciação científica

e um estágio de pós-doutorado. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Realizou estágios de pós-doutorado na UNICAMP e na Universidade de Melbourne, Austrália, e um estágio de pesquisa como professor visitante no CELE (*Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras*) na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Atua como membro dos conselhos editoriais de periódicos nacionais, e como parecerista ad hoc para agências de fomento, editoras e periódicos nacionais e internacionais.

