

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Mariana Guedes Seccato

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

COLEÇÃO 1 VOLUME 2

 Pedro & João
editores

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Mariana Guedes Seccato
(Organizadoras)

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

Copyright © Autoras

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

Juliana Reichert Assunção Tonelli; Mariana Guedes Seccato

Unidades de formação para a prática de inglês com crianças. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 95p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-265-0522-9 [Digital]

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

CDD – 370/410

Capa: Felipe Roberto | Colorbrand

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

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Unidade 1 - O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS COM CRIANÇAS	21
Unidade 2 - A AVALIAÇÃO POR PARES PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS	35
Unidade 3 - ESPAÇO FÍSICO: O TERCEIRO EDUCADOR NAS AULAS DE INGLÊS COM CRIANÇAS	47
Unidade 4 - CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA APRENDIZ DE UMA LÍNGUA ADICIONAL: DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL ÀS IDEIAS DECOLONIAIS	59
Unidade 5 - AÇÕES TRANSDISCIPLINARES: A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS COM CRIANÇAS	73
COLABORADORES	93

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

COMO O MATERIAL ESTÁ ORGANIZADO?

Em cada **unidade**, você encontra:

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

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


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

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

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



Fonte: as autoras.

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

QUAIS PREMISSAS SUSTENTAM AS UNIDADES DE FORMAÇÃO?

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

“

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

”

Frente tais cenários emergentes (TONELLI, 2016), as **unidades** contidas nos volumes que compõem a presente coleção foram construídas por um grupo de pessoas¹ que, de alguma forma, estão engajadas com e interessadas pela formação de professores a partir de discussões realizadas em diferentes ocasiões, incluindo aulas em cursos de pós-graduação, cursos de extensão e em outros momentos de interações que permitiram a elaboração deste material.

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

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

1. Premissas da criança como sujeito agente

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

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

”

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

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

”

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

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

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

2. Premissas de infâncias

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

“

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

”

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

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

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

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

“

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

”

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

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

3. Premissas de língua(gem)

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

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

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

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

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

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

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

Como colocado por Passarelli (2019, p. 79)

“

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

”

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

4. Premissas de praxiologias

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

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

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

“

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

”

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

“

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

(FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93)

”

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

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

5. Premissas de educação docente

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

cada instituição e de cada grupo de discentes.

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

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

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

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

“

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

”

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

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

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

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

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

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

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

Premissas que Sustentam as Unidades



Fonte: as autoras.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SANTOS, L. I.S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. *Revista Polifonia*, v. 28, n. 52, p. 233- 259. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718>. Acesso em: 17 jun. 2022.

- SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* 2005. 230p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
- SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.* 2009. 276 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103520>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129 - 147.
- SOUSA SANTOS, B. Os processos da Globalização. In: _____. *A Globalização e as Ciências Sociais*, 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002
- TONELLI, J. R. A. Contextos (In)Explorados no Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Letras/ Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, 19, 2, p. 35-65, dez. 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23218/20170>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- TONELLI, J. R. A. Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais. Rio de Janeiro: SME, 2020. 1 vídeo (79 minutos [Live]). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGHmZarMk4I>. Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais - YouTube Acesso em: 22 dez. 2021.
- TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 243-266, nov. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340/41884>>. Acesso em: 11 jun. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73340>.
- TONELLI, J. R. A. Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem.* Londrina: EDUEL, 2017, p. 67-84.
- TUTIDA, A. F. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática.* 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS COM CRIANÇAS

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Mariana Guedes Seccato
Patrícia da Silveira

"[...] a história da psique humana é a história da sua construção, portanto a psique não é imutável ou invariável no decorrer do desenvolvimento histórico."

(FACCI, 2004, p.65)

Objetivos da Unidade:

- refletir sobre o desenvolvimento infantil e conhecer os principais estudiosos que as definiram;
- apresentar as implicações do desenvolvimento infantil para o processo de aprendizagem de línguas adicionais por crianças;
- considerar práticas docentes voltadas ao ensino de línguas adicionais com crianças e as possibilidades de embasá-las teoricamente;
- conhecer as contribuições das teorias cognitivas e sócio-históricas para os processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais com crianças.

Aproximando-se do tema

O objetivo desta unidade é discutir sobre o desenvolvimento infantil e suas implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais com crianças, permitindo, assim, que o professor possa (re)pensar sua prática pedagógica considerando as características de cada momento do desenvolvimento da criança.

Se você atua no ensino de línguas adicionais com crianças pequenas, provavelmente já vivenciou situações em que uma determinada atividade foi cuidadosamente planejada, mas não aconteceu como idealizada. Em muitos casos isso pode acontecer porque não conhecemos ou não levamos em conta as fases do desenvolvimento da criança ao escolher as melhores estratégias de ensino, elaborar atividades de acordo com as capacidades motoras, psicológicas e sociais dos pequenos, o tempo de duração de cada uma dessas atividades, a organização do ambiente de sala de aula durante cada tarefa - em duplas, em círculo, as crianças estarão sentadas no chão ou nas cadeiras - ou ainda quais recursos utilizar: cola, tesoura, tintas e pincéis, por exemplo.

Diversos pesquisadores dedicaram-se a estudar o universo infantil, entre eles, destacamos as teorias de Piaget e Vygotsky que muito têm contribuído para o fazer pedagógico nas aulas de línguas adicionais para crianças. Esses dois autores compartilhavam o mesmo interesse em compreender como o conhecimento era construído internamente pelo sujeito/criança, entretanto seguiram caminhos diferentes.

O interesse das pesquisas de Piaget era compreender a dinâmica dos processos cognitivos para a construção do conhecimento por meio da interação da criança e do objetivo, por sua vez, Vygotsky pretendeu analisar como as relações sociais entre a criança e o outro resultavam na construção do conhecimento. Diante do exposto, conhecer as duas teorias é essencial para que o professor

possa entender os processos cognitivos da criança, utilizando estratégias para ativar tais processos, bem como atentar-se para a organização do ambiente de sala de aula e para as relações sociais promovidas entre as crianças durante a realização das atividades.

Você já deve ter notado que, conforme a idade, as crianças se interessam por determinadas atividades, e repentinamente perdem o interesse. Outro ponto comumente observado por docentes que atuam em educação de línguas adicionais com crianças é o fato de que algumas atividades funcionam com crianças maiores, mas não com as menores. Por exemplo, dependendo da idade, uma atividade de recorte com tesouras pode não ser a melhor opção em razão da coordenação motora fina ainda não estar suficientemente desenvolvida.

Atividades que, aparentemente, seriam facilmente realizadas por qualquer criança, nem sempre funcionam, pois exigem delas habilidades específicas de acordo com cada faixa etária, tais como coordenação motora, abstração ou atenção.

São várias as contribuições das teorias do desenvolvimento infantil para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais na infância e, provavelmente, você já deve ter se deparado com a ideia de que ‘quanto mais cedo’ iniciamos a aprendizagem, melhor.

Você já parou para pensar sobre a ‘melhor idade para aprendizagem de línguas’?



PARA REFLETIR...

- Qual a sua opinião sobre a melhor idade para a aprendizagem de uma língua adicional?
- Após assistir ao seguinte vídeo [www](#), seu ponto de vista mudou ou não?



NA PRÁTICA...

1. Assista ao vídeo [www](#) e observe a abordagem do professor em uma aula de língua inglesa com crianças chinesas. Quais as estratégias e recursos utilizados pelo professor durante a aula? Você consegue identificar o objetivo dessas estratégias e dos recursos que o professor escolheu utilizar.
2. A partir do vídeo, e de suas reflexões, redija um parágrafo sobre as suas impressões, sendo elas elucidativas ou não. Você pode fazer este registro em um caderno, um arquivo digital ou utilizar plataformas online.

Considerando o 'ensino de línguas com crianças' ou 'educação linguística em línguas adicionais', como uma atividade eminentemente social, a linguagem assume papel central, pois é por meio dela que nós agimos e interagimos nas mais diversas esferas sociais. Entre essas esferas sociais, destacamos a sala de aula de línguas adicionais com crianças, onde a linguagem é o objeto central de aprendizagem e o meio em que ocorre a interação entre o professor e o estudante.

Porém, ao levarmos em conta o contexto escolar e as complexidades do processo de ensino e aprendizagem, é essencial que o professor se aproprie, não só de perspectivas teóricas linguísticas, mas também, de diferentes saberes científicos, incluindo da área da educação e psicologia, que possam ajudá-lo na promoção de uma formação integral de seus estudantes.

São muitas as contribuições das teorias de Piaget e Vygotsky e que permitem ao professor ter uma visão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem no campo da aprendizagem de línguas - ou da educação linguística em línguas adicionais. Nas próximas seções, abordaremos alguns pontos das teorias de Piaget e Vygotsky que podem ser transpostos para o contexto de línguas adicionais.



NA PRÁTICA...

1. Em duplas, discutam como vocês definiriam o conceito de infância;
2. Em seguida, a partir do que vocês já conhecem sobre o desenvolvimento infantil, tracem uma linha cronológica em que seja possível dividir a infância em fases. Comece do ano zero e vá até a idade que vocês considerem adequada;
3. Por fim, para cada fase da infância que vocês dividiram na linha cronológica atribua algumas características próprias da criança.

A teoria de Piaget e suas contribuições para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais

Jean William Fritz Piaget nasceu em 09 de agosto de 1896 em Neuchâtel, na Suíça. Ainda criança, aprendeu com seu pai o valor do trabalho sistemático, sério e rigoroso, características presentes em todos os seus trabalhos. Publicou seu primeiro trabalho científico a partir da observação de um pardal albino aos 11 anos de idade e em 1918, aos 22 anos, doutorou-se em biologia com a tese sobre moluscos (PIAGET, 1980).

Além de biologia, Piaget estudou religião, filosofia, lógica, psicologia, metodologia científica, matemática e física (SEBER, 2006), com especial interesse

pelas transformações do conhecimento e seu progressivo ajustamento do saber, ou seja, como passamos de um menor conhecimento a um conhecimento superior. Enquanto biólogo, empenhou-se em estudar o conhecimento (episteme) cientificamente, estabelecendo um ponto entre a biologia e a teoria do conhecimento, desenvolvendo a teoria da epistemologia genética.

A epistemologia genética de Piaget defende que o “indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da sua vida” (ABREU et al., 2010 p. 361), e afirma que esse desenvolvimento pode ser observado através do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando na adaptação de novos conhecimentos.

Apesar de a teoria de Piaget não ser voltada ao contexto escolar e as complexidades do processo de ensino e aprendizagem, ela tem contribuído muito para a área da educação, uma vez que possibilita ao professor compreender a construção do conhecimento a partir das etapas ou estágios do desenvolvimento proposto por Piaget e dos conceitos de equilíbrio, assimilação, acomodação e adaptação.

Conhecendo as etapas ou estágios do desenvolvimento infantil propostos por Piaget

Segundo Cavicchia (2010), é a partir das estruturas mentais, responsáveis pelas capacidades de seriação, ordenação, classificação e relação entre os conhecimentos, que somos capazes de organizar e estruturar a experiência vivida. De acordo com a autora, há uma ordem de aquisições constante, “trata-se de uma ordem sucessiva e não apenas cronológica, que depende da experiência do sujeito e não apenas de sua maturação ou do meio social”. (CAVICCHIA, 2010, p. 3).

Piaget (1980) distingue quatro períodos ou estágios no desenvolvimento das estruturas cognitivas que se relacionam fortemente ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança, sendo eles:

Quadro 1: Estágios de desenvolvimento infantil segundo Piaget

Estágio	Idade	Características
Estágio 1 sensório motor	0-2 anos	Experimentação; Curiosidade; Permanência do objeto; Início do movimento simbólico; Imitação: do que vê e do que ouve.

Estágio 2 pré-operatório	2-7 anos	Inicia o reconhecimento no espelho; Imitação; Centralização e dificuldade em se colocar no lugar do outro, egocentrismo; Começa a desenhar; Brinca de faz de conta (jogo simbólico).
Estágio 3 Operatório-concreto	7-11 anos	Capacidade de se representar uma ação e a ação inversa ou recíproca que a anula; Gostam de colecionar; Brincam com jogos de tabuleiro; Raciocínio lógico-matemático.
Estágio 4 Operatório-formal	11 ou mais	Consolidação do raciocínio lógico-matemático; Egocentrismo adolescente; Adquire razão moral; Raciocínio dedutivo e lógica indutiva; planejamento; Imaginação.

Fonte: autoria própria.

Nesta base teórica, as crianças constroem o conhecimento cognitivo, afetivo e social de modo espontâneo como forma de adaptação ao contexto onde estão inseridas. Sendo assim, o desenvolvimento antecede a aprendizagem, mas isso não significa que haja uma hierarquização entre eles, mas apenas um fluxo para que ambos aconteçam e constituam o indivíduo. Outro aspecto importante é que no construtivismo piagetiano o conhecimento é adquirido por meio da exploração.

Com relação ao ensino e a aprendizagem de línguas, embora Piaget nunca tenha se dedicado a estudar tal processo, sua teoria nos ajuda, pois apresenta a criança como agente de seu próprio processo de aquisição/aprendizagem, no qual ela constrói o seu conhecimento ativamente ao interagir com o meio onde está inserida e na interação com o outro. Assim, o professor, incluindo quem atua na educação linguística com crianças, é responsável por propiciar a elas, de acordo com suas habilidades e capacidades, atividades que despertem seu interesse e permitam a ela a construção do conhecimento.

De acordo com a teoria de Piaget, essa construção do conhecimento se dá por meio do processo de adaptação, da assimilação e da acomodação. Isso ocorre quando a criança busca relacionar o que já sabe sobre um determinado conhecimento e a nova informação, criando um desequilíbrio cognitivo até que ela consiga assimilar e acomodar o novo conhecimento. Esse processo é essencial para a constituição das estruturas mentais – pensamento - da criança.

Por esse motivo é necessário que o professor organize um ambiente de aprendizagem desafiador, onde a criança tenha a liberdade de explorar, questionar, experimentar, trocar experiências e se expressar. Além do ambiente

de sala de aula, a seleção das atividades é crucial para a eficácia da aprendizagem de línguas das crianças, sendo ao professor fundamental considerar o que ela é capaz de realizar em termos de habilidades e capacidades cognitivas, emocionais e motoras. Isso não quer dizer que as atividades devam ser limitadoras, ao contrário disso, é importante que as atividades selecionadas sejam adequadamente desafiadoras e possibilitem que a criança avance em sua aprendizagem.



NA PRÁTICA...

1. Leia o texto a seguir e, em seguida, elabore um mapa mental com as informações do texto sobre o construtivismo na aprendizagem de línguas adicionais:

BEFFA, Aline Oliveira; SIMÕES, Nathália Horvath; POLACHINI, Nathália Rodrighero S.; PRUDENTE, Patrícia de Aquino; OLIVEIRA, Taís de. O construtivismo no aprendizado da língua inglesa: uma análise prática. **Revista Yawp**, São Paulo, v. 5, p. 112- 123, 2010. Disponível em: https://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/texto15_0.pdf

Você pode utilizar uma das seguintes ferramentas:



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



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



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

As contribuições da teoria de Vygotsky para o processo de aprendizagem

O psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, na antiga ex-União Soviética. De origem judaica, sua família era considerada a mais culta da cidade, sendo sua educação formal realizada por tutores até os 15 anos e só então frequentou a escola regular. Vygotsky formou-se em direito em 1917 e, paralelo a sua formação, estudou história, filosofia, psicologia e literatura. Em razão do seu interesse em pesquisar os problemas neurológicos, formou-se em medicina em 1931 e faleceu em 1934, por tuberculose, aos 37 anos. Apesar de Lev Vygotsky não ter tido tempo de consolidar sua teoria tal qual Piaget, suas ideias se multiplicaram e se desenvolveram nas obras de seus colaboradores, em especial Luria e Leontiev.

Conhecendo um pouco sobre os pressupostos vygotskyanos

Pelo contexto no qual Vygotsky nasceu, cresceu e desenvolveu suas ideias, ele revolucionou os campos da psicologia e da educação com a construção da perspectiva histórico-cultural e, ao se questionar sobre como o homem se constituía humano, verificou em seus estudos que, para responder suas inquietações, precisava analisar a relação dialética entre o sujeito e a natureza.

Conforme nos colocam Piletti e Rossato (2011, p. 81), Vygotsky estudou a relação entre pensamento e linguagem, o processo de desenvolvimento da criança e o papel da educação formal no desenvolvimento e que, contando com o apoio de educadores como Luria e Leontiev, deixou um legado de mais de 180 trabalhos - em dez anos de estudos - na área da psicologia.

Vygotsky (2007) vale-se do método materialista-histórico e dialético como forma de compreender os elementos que historicamente influenciaram a consolidação da psicologia enquanto uma ciência da vida concreta dos indivíduos, mediante o resgate da história do desenvolvimento pessoal e da relação desta com a história social dos homens.

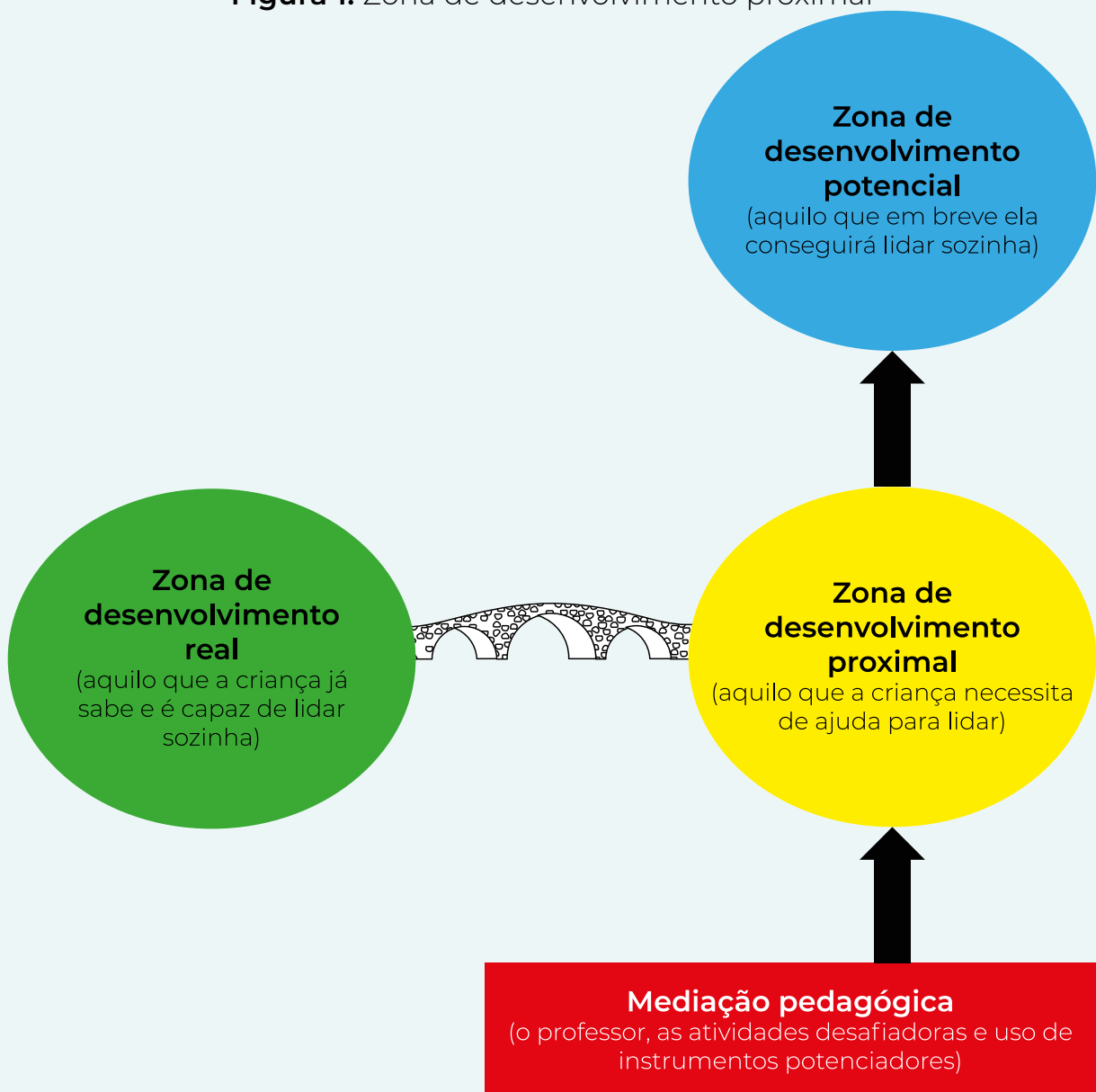
Para esse teórico, o indivíduo se torna humano por meio da interação com o outro e com a cultura estabelecida pelos grupos sociais onde o indivíduo está inserido. Essa relação ocorre por meio da mediação segundo: 1) o uso de instrumentos que fazem com que o homem transforme a natureza e interfira no meio social. Como, por exemplo, o uso da pedra, na antiguidade, utilizada como instrumento de defesa e corte de alimentos visando a sobrevivência e melhora na qualidade de vida do homem ou na escolha, nos dias atuais, de um brinquedo que permita à criança se apropriar da cultura; e 2) de signos, que representam ou expressam outros objetos ou situações, permitindo que o sujeito atribua sentido à realidade. Alguns exemplos de signos são a linguagem, os sinais e as palavras (VYGOTSKY, 2007).

Para Vygotsky, o adulto ou par mais experiente - um indivíduo que tenha as funções psicológicas superiores mais desenvolvidas, ou seja, aquele com maior capacidade de resolver problemas, analisar, pensar de forma mais elaborada do que a criança naquele momento, podendo ser um pai, professor ou um irmão mais velho - tem uma função mediadora entre a criança e o mundo. Por meio da ajuda desse par mais experiente, o conhecimento se torna acessível à criança e ela desenvolve sua aprendizagem: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (VYGOTSKY, 2007, p. 100).

Dentro da sua perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, Vygotsky criou o conceito de Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP) que influenciou de maneira expressiva a área da educação. Segundo o autor, a criança possui um nível de desenvolvimento real que corresponde às atividades que ela consegue desenvolver sozinha, sem precisar da ajuda de uma pessoa mais experiente, por exemplo, um adulto ou um colega de turma que se encontra em uma zona de desenvolvimento real mais avançada: “[...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela” (VYGOTSKY, 2007, p. 97). Já, quando está em sua ZDP, a criança não consegue realizar a atividade sozinha e precisa contar com a ajuda de outra pessoa que atua como mediador, um facilitador, entre a criança e o novo conhecimento em questão.

Figura 1: Zona de desenvolvimento proximal



Fonte: autoria própria.

Conforme demonstrado a partir da Figura 1, a mediação pedagógica do professor deve agir sobre a zona de desenvolvimento proximal da criança, elaborando seu plano de aula de tal forma que promova a aprendizagem através de atividades adequadas para a idade da criança - habilidades e capacidades - , da escolha apropriada de instrumentos - materiais pedagógicos- que facilitem a mediação entre o conhecimento a ser aprendido e a criança, de um ambiente organizado e motivador e de suportes/andaimés eficazes para esse processo.



NA PRÁTICA...

As escolas da Reggio Emilia, na Itália, são conhecidas entre tantas características, a de considerar o ambiente como um terceiro elemento da aprendizagem, juntamente com o aluno e o professor.

O vídeo disponibilizado a seguir explica o porquê da consideração desse terceiro elemento.

1. Assista ao vídeo [www](#) e elabore um plano de aula voltado para o ensino de língua adicional com crianças.
2. Vimos que para Vygotsky, o ambiente é importante no desenvolvimento individual e social dos seres humanos. Insira em seu plano de aula o ambiente como um terceiro elemento do processo de ensino e de aprendizagem que deverá ser utilizado na tentativa de atingir os objetivos da sua aula.
3. Leve em consideração as perspectivas vygotskianas durante a elaboração de seu plano. Seja criativo!

(Re) começando...

Nesta unidade de formação, convidamos os educadores de línguas adicionais com crianças, principalmente aqueles que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano), a refletirem sobre a infância, as teorias apresentadas por Piaget e Vygotsky e as contribuições desses estudos para a educação linguística em línguas adicionais com crianças.

Buscamos demonstrar, de forma breve, as características de cada estágio de desenvolvimento proposto por Piaget, assim como a importância da mediação pedagógica do professor para atuar na ZPD da criança conforme mencionado por Vygotsky. Esperamos que as propostas apresentadas nesta unidade de formação possam contribuir no (re)pensar das práticas pedagógicas docentes no âmbito da educação linguística em línguas adicionais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.



LEITURAS ADICIONAIS

www **Texto 1:** FREITAS, J. F.; SANTOS, L. I. S. A contribuição de Vygotsky para o ensino/aprendizagem de línguas. **Polifonia**, Cuiabá, v. 27, n. 46, p. 230 - 235, abr./jun. 2020. Resenha da obra de: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019. 128 p. Acesso em: 5 dez. 2022.

www **Texto 2:** SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A.; JUSTINA, O. J. (org.). **Línguas adicionais para crianças:** possibilidades teórico-práticas. Cáceres: Editora UNEMAT, 2021. 331 p. Acesso em: 5 dez. 2022.

www **Texto 3:** STOLTZ, T.; PISKE, F. H. R.; FREITAS, M. F. Q.; D'ARÓZ, M. S.; MACHADO, J. M. Creativity in gifted education: contributions from Vygotsky and Piaget. **Creative Education**, [s. l.], v. 6, p. 64-70, 2015.

Texto 4: CAMERON, L. **Teaching languages to young learners.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.



SUGESTÕES DE VÍDEOS

www **Vídeo 1:** Estágios de desenvolvimento – construtivismo.

www **Vídeo 2:** Equilíbrio majorante - assimilação e acomodação.

www **Vídeo 3:** Piaget: construtivismo na escola.

www **Vídeo 4:** Introdução à teoria de Vygostky.

www **Vídeo 5:** A linguagem.

www **Vídeo 6:** Zona de Desenvolvimento Proximal.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. C. et al. A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. *Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 361-366, ago. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 dez. 2022.
- BEFFA, Aline Oliveira; SIMÕES, Nathália Horvath; POLACHINI, Nathália Rodrighero S.; PRUDENTE, Patrícia de Aquino; OLIVEIRA, Taís de. O construtivismo no aprendizado da língua inglesa: uma análise prática. *Revista Yawp*, São Paulo, v. 5, p. 112- 123, 2010. Disponível em: https://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/texto15_0.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.
- CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CAVICCHIA, D. C. *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. São Paulo: Unesp: Univesp, 2010. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- FREITAS, J. F.; SANTOS, L. I. S. A contribuição de Vygotsky para o ensino/aprendizagem de línguas. *Polifonia*, Cuiabá, v. 27, n. 46, p. 230 - 235, abr./jun. 2020. Resenha da obra de: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019. 128 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345699534_RESENHA_A_contribuicao_de_Vygotsky_para_o_ensinoaprendizagem_de_linguas. Acesso em: 5 dez. 2022
- LANGUAGE: the first 5 Years of Life of learning. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (10min35). Publicado pelo canal Sprouts. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u49uLLCUIEk>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- MARTA Kohl Vygotsky parte 1. [S. l.: s. n.], 2020. Publicado pelo canal Zine Aqui e Agora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s7sCjRWcilw>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- MARTA Kohl Vygotsky parte 5. [S. l.: s. n.], 2020. Publicado pelo canal Zine Aqui e Agora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ra7vm7hjA-A>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- MARTA Kohl Vygotsky parte 6 final2 3. [S. l.: s. n.], 2020. Publicado pelo canal Zine Aqui e Agora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kGJRDDSP1zo>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- PIAGET (2): equilíbrio majorante assimilação e acomodação. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Didatics. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TL-_LCvtaPg. Acesso em: 5 dez. 2022.
- PIAGET (3): construtivismo na escola. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (3min12). Publicado pelo canal Didatics. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z-FfrQLVyN8>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- PIAGET (4): estágios de desenvolvimento construtivismo. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (11mim). Publicado pelo canal Didatics. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CRokAZi_RWM. Acesso em: 5 dez. 2022.
- PIAGET, J. Autobiografia. In: EVANS, R. *Jean Piaget: o homem e suas idéias*. Rio de Janeiro: Forense, 1980. p. 125-153.
- PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. *Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto, 2011.
- SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A.; JUSTINA, O. J. (org.). *Línguas adicionais para crianças: possibilidades teórico-práticas*. Cáceres: Editora UNEMAT, 2021. 331 p. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=editora&m=cadastros-de-obras&c=linguas-adicionais-para-criancas-possibilidades-teorico-praticas>. Acesso em: 5 dez. 2022

SEBER, M. G. *Construção da inteligência pela criança*. São Paulo: Editora Scipione, 1989. (Série pensamento e ação no magistério).

STOLTZ, T.; PISKE, F. H. R.; FREITAS, M. F. Q.; D'AROZ, M. S.; MACHADO, J. M. Creativity in gifted education: contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education*, [s. l.], v. 6, p. 64-70, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.61005>.

TEACHING English in China - public school grade 1 ESL - "How are you?". Por Teacher Val. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (36 min13). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EXdMsKJjp_c. Acesso em: 5 dez. 2022.

THE ENVIRONMENT as third teacher: a central aspect of the Reggio Emilia philosophy. Por Reggio Emilia. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (7 min06). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bqU-5-4NtNk>. Acesso em: 5 dez. 2022.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007

A AVALIAÇÃO POR PARES PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

Thais Rossafa Tavares Balbino

In everyday life we continually learn from each other.

(BOUD, 2001, p. 7)

Objetivos da Unidade:

- refletir sobre práticas avaliativas em sala de aula com crianças aprendizes de inglês;
- promover a conscientização sobre a avaliação por pares;
- apresentar uma atividade avaliativa para ser feita por pares de crianças;
- identificar os pontos fortes e fracos de uma avaliação por pares com crianças.

Aproximando-se do tema

Pesquisas em avaliação têm se mostrado promissoras na área de ensino de línguas para crianças, nos últimos anos (BUENO; TONELLI, 2019; NIKOLOV, 2016; PÁDUA, 2016). Isso acontece pelo grande aumento na oferta de línguas estrangeiras (LE) em contextos de ensino infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (EF), embora essa oferta não seja obrigatória para esses níveis no Brasil (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2018).

Nesta unidade, refletiremos sobre práticas avaliativas com foco na avaliação por pares (ApP), com crianças de seis a 12 anos de idade, e apresentaremos os pontos fortes e fracos desta técnica e de seu uso também em ambiente virtual. Por fim, serão indicadas leituras e atividades a fim de contribuir com o desenvolvimento de conhecimento na área de avaliação para a aprendizagem (ApA)¹ de crianças.

Entendendo a avaliação por pares

Quando falamos sobre avaliação, é comum pensarmos em provas e trabalhos escritos que 'valem nota' e que, se não alcançarmos a média estipulada, poderemos reprovar ao final do ano letivo. Às vezes, colocamos o alcance de nota como prioridade e esquecemos que o que vamos levar para o resto de nossas vidas, na verdade, é o conhecimento, isto é, aquilo que realmente conseguimos aprender nas aulas. Talvez, por termos essa cultura de nota tão enraizada em nosso contexto, podemos formar ideias equivocadas sobre a avaliação.

Dessa maneira, é importante conhecermos os três tipos de avaliação: 1) a diagnóstica, identificada pelo nível de conhecimento que o aluno possui sobre determinados conteúdos e habilidades; 2) a formativa, que acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem, visando ao alcance dos objetivos de aprendizagem por meio de *feedback* formativo; 3) e a somativa, que, por meio

¹ Também conhecida como *peer assessment*, como um método capaz de potencializar a aprendizagem (SPILLER, 2012).

de nota, define o desempenho final do aluno, ou seja, aonde o aluno conseguiu chegar em relação aos objetivos estipulados inicialmente.

Você pode estar se perguntando: então, onde a ApP se encaixa? Para respondermos a esta pergunta, primeiro, é preciso conhecermos suas características. Diante disso, vejamos a definição de ApP que é apresentada por Topping (2018), um estudioso que pesquisa esta temática desde a década de 1990. Para ele, a avaliação por pares é

“

[...] uma combinação para que aprendizes considerem e especifiquem o nível, valor, ou qualidade de um produto ou desempenho de outro aprendiz de igual status e então aprenda mais dando feedback elaborado e discutindo suas avaliações com aqueles que foram avaliados para alcançar resultados negociados e acordados.

(TOPPING, 2018, p. 1, tradução nossa)

”

Ao lermos e interpretarmos esse conceito, concluímos que a ApP, então, desenvolve a aprendizagem dos alunos assim como pratica sua autonomia para que eles consigam analisar, refletir e dar *feedback* para seus colegas, de forma significativa. Para que isso aconteça, os alunos devem ser colocados em duplas ou grupos, quando terão que corrigir determinada tarefa concluída anteriormente, de forma individual, pelos colegas. Ao ter acesso a essa tarefa e, com base nos critérios estabelecidos no enunciado da atividade ou trazidos de outra maneira pelo professor, os alunos podem utilizar-se de instrumentos diversos para ajudá-los a entender o que o colega fez de maneira efetiva e o que ele não conseguiu. Ao final, é importante que o aluno dê uma nota e um *feedback* para seu colega.

Em suma, a partir do conceito exposto, podemos interpretar que a ApP se encaixa no tipo de avaliação formativa, uma vez que pode ser utilizada durante o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, assim como aprimorar elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e, por que não, comportamentais. Todavia, não é possível dizermos que a ApP é um instrumento de avaliação, já que podemos utilizar diversos instrumentos para realizá-la. Finalmente, concluímos que a ApP pode ser desenvolvida visando ao alcance dos objetivos de aprendizagem, isso quer dizer que ela atua como ApA².

² A avaliação *para* a aprendizagem (ApA) é conhecida como um sinônimo para a avaliação formativa, pois ela tem os propósitos de buscar e interpretar evidências as quais são usadas tanto pelo aluno quanto pelo professor de modo a determinar onde estes alunos se encontram, onde precisam chegar e como farão para chegar da melhor maneira (BROADFOOT et al., 2002). Isso tudo acontece com uma série de instrumentos, tipos de avaliação e também *feedback* constante no processo de ensino e aprendizagem.



PARA REFLETIR...

- Qual tipo de avaliação você costuma utilizar com mais frequência em seu contexto de ensino (diagnóstica, formativa ou somativa)?
- Você já fez uso de instrumentos de ApP com seus alunos?
- Você concorda com a definição de ApP apresentada por Topping (2018)? Você incluiria ou excluiria algo nessa definição?
- Você considera que a ApP pode ser eficaz no ensino de línguas para crianças?



NA PRÁTICA...

1. Encontre e compartilhe, com os seus colegas, uma imagem ou um meme que represente algum aspecto que lembre de uma ApP. Pode ser algo que já aconteceu com você enquanto aluno(a) ou até mesmo depois de começar a lecionar para crianças. Depois, faça uma análise de quantas imagens remetem às ideias positivas ou negativas. Por fim, identifique nas imagens, aspectos que possam ter relação com as terminologias comentadas nesta seção: avaliação por pares, avaliação diagnóstica, avaliação formativa (ou para a aprendizagem) e avaliação somativa. Aqui estão algumas perguntas que podem ajudar você:

- a) Onde está acontecendo a situação na imagem?
- b) Quais são as reações das pessoas na imagem?
- c) Eu já passei por algo assim na sala de aula quando era aluno(a)?
- d) O que eu faria se isso acontecesse com meus alunos?
- e) Como meus alunos se sentiriam sobre isso?
- f) Como está sendo feita esta atividade de ApP? Parece buscar uma nota? O professor dá *feedback*?

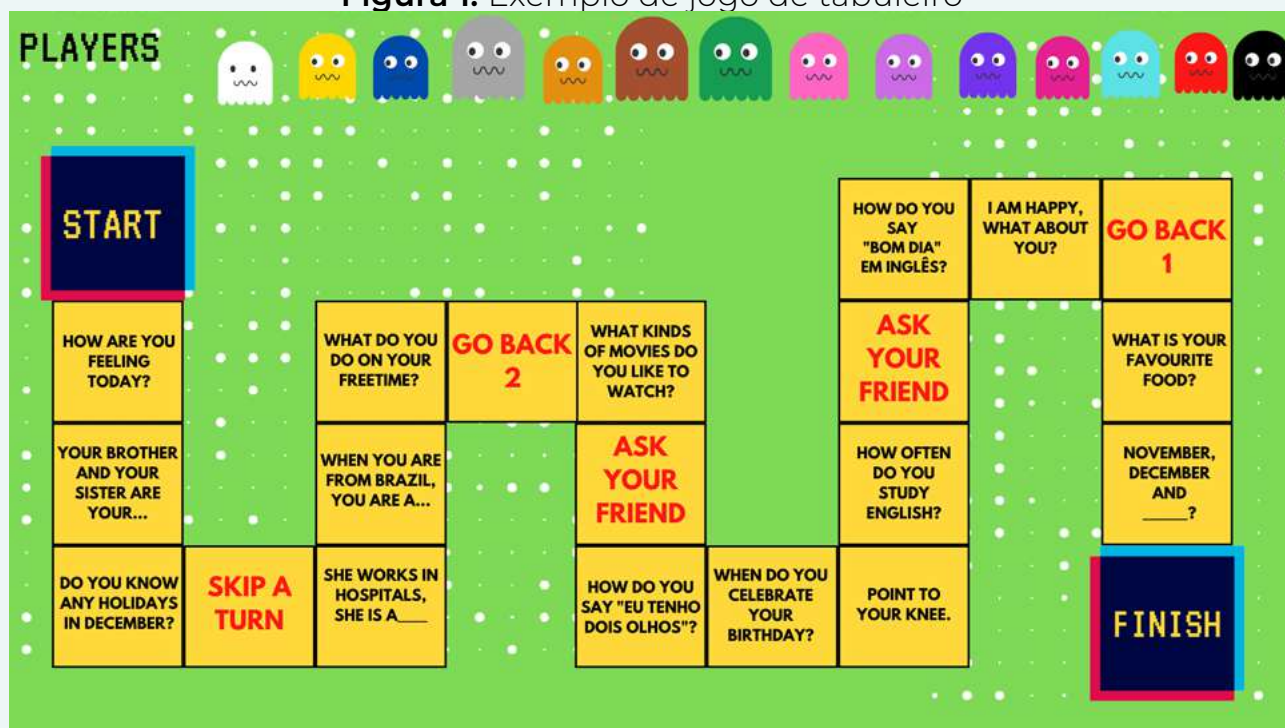
Um instrumento de ApP como instrumento de aprendizagem

Há diversos instrumentos de avaliação que podemos usar para desenvolver a ApP, por exemplo, criar tabelas de *checklists*, *quizzes*, desenhos, desafios, entre

outros. Qualquer instrumento é válido, contanto que você ajude seus alunos a promover *feedback* relevante e usar este *feedback* como *feedforward*. Isto significa que é esperado que a prática de analisar e refletir sobre seu desempenho e de seu colega o ajude a determinar, junto de seu professor, técnicas para alcançar a aprendizagem.

Como exemplo, temos inserida na Figura 1, uma atividade simples que pode ser adaptada para diferentes contextos, com crianças já alfabetizadas. Esse exercício funciona da seguinte maneira: o primeiro passo seria o professor definir uma tarefa (ou trabalho) e estipular os critérios de como esta deve ser feita (quais informações devem constar, como deve ser apresentada etc.). Esses critérios podem ser discutidos e decididos com os próprios alunos. Imaginemos aqui que a tarefa seja jogar um jogo de tabuleiro, onde há perguntas em inglês que devem ser lidas em voz alta e respondidas também em língua inglesa. As perguntas, obviamente, precisam estar relacionadas ao conteúdo que foi ensinado durante o período desejado (semana, bimestre, semestre ou ano, por exemplo)³.

Figura 1: Exemplo de jogo de tabuleiro



Fonte: Alunos do curso de Letras da UEL em estágio no Laboratório de Línguas.

Os critérios podem ser apresentados em uma tabela para que as crianças se orientem por ela e lembrem que precisam avaliar com base nessas especificações. Observe o exemplo disposto na Figura 2:

³ Para que o instrumento de avaliação seja ético e justo, é importante que seja elaborado com base nos princípios da avaliação de línguas: praticidade, confiabilidade, validade, autenticidade e efeito retroativo. Por exemplo, o uso de temas que foram realmente ensinados em sala de aula convém ao princípio da validade de conteúdo.

Figura 2: Exemplo de tabela com critérios

Critério	Como avaliar		
1. Compreender a leitura realizada	Meu colega conseguiu ler e entender o que estava escrito?		
2. Responder de acordo com o solicitado, de forma objetiva	Meu colega respondeu de acordo com o que foi perguntado? Meu colega ficou dentro do tema durante a resposta?		
3. Responder de forma compreensível	Meu colega falou de maneira clara e compreensível?		
4. Participar ativamente durante a atividade	Meu colega participou da atividade? Ele/ela leu as perguntas, respondeu, interagiu durante o jogo.		
5. Respeitar os colegas	Meu colega respeitou seu turno de fala e o da sala e manteve seu microfone desligado enquanto os outros falavam?		
6. Concentrar-se na realização da atividade	Meu colega se concentrou em participar do jogo de maneira adequada (sem perguntas aleatórias)?		
7. Responder e explicar em inglês	Meu colega respondeu a pergunta em inglês?		

Fonte: alunos do Curso de Letras da UEL em estágio no Laboratório de Línguas.

Depois de ler os critérios com os alunos e explicar as regras do jogo de tabuleiro, o professor apresenta a ficha de ApP “Two stars and a wish” por meio da qual a criança vai analisar as jogadas de um colega que pode ser escolhido pelo professor, pela própria criança, por meio de sorteio, entre outros. Durante o jogo, cada aluno deverá apontar, com base na tabela de critérios, duas habilidades que seu colega desenvolveu de forma correta identificadas por meio das duas estrelas. E, por último, precisa indicar, no modelo de um pedido, algum elemento que foi apresentado de maneira errada, ou que pudesse ser aperfeiçoado, que é o desejo para o gênio da lâmpada.

Figura 3: Avaliação por pares

TWO STARS AND A WISH

MY NAME IS: _____
 EU CORRIGI O TRABALHO DO(A): _____

ESCREVA AQUI ALGO QUE SEU COLEGA FEZ MUITO BEM E O PORQUÊ.

ESCREVA AQUI ALGO QUE SEU COLEGA FEZ MUITO BEM E O PORQUÊ.

ESCREVA AQUI ALGO QUE SEU COLEGA PODERIA TER FEITO MELHOR E O PORQUÊ.

Fonte: autoria própria.

Para não fomentar a ideia negativa de uma avaliação, a qual, geralmente, é somativa e pode deixar a criança ansiosa ou com medo, a ficha traz imagens coloridas e próprias do universo infantil. Além disso, mesmo ao ter que redigir algo que o colega poderia ter feito melhor durante o jogo, ou seja, algo que ele errou ou não conseguiu fazer na primeira vez, o gênio da lâmpada não demonstra um rosto triste e carrancudo, mas uma postura de poder, dando a entender que o desejo pode ser realizado com um pouco mais de esforço e com a ajuda do professor.



PARA REFLETIR...

- Seria possível aplicar a atividade de ApP mostrada nesta seção em seu contexto de ensino? Se não, o que impede isso?
- O *feedback* é uma característica muito importante no desenvolvimento da ApA, assim, como você daria *feedback* para seus alunos se aplicasse a atividade “*Two stars and a wish*”?
- Você poderia dizer a relação entre uma autoavaliação e uma ApP? Por que elas são importantes no desenvolvimento da ApA?



NA PRÁTICA...

1. Para entender melhor a prática apresentada nesta seção, jogue o jogo de tabuleiro disponibilizado na [Figura 1](#) e, utilizando os mesmos critérios, avalie um colega com duas estrelas e um desejo. Depois, sabendo que a ApA pode “[...] promover a aprendizagem, as conquistas e a autorregulação⁴ acadêmica do aluno” (ANDRADE; HERITAGE, 2018, p. 1, tradução nossa), discuta como se sentiu ao ser avaliado por uma pessoa do mesmo *status* que você e se isso o motivou a buscar melhorias para aquilo que foi apontado como falho.
2. Após praticar este modelo de ApP, crie um novo instrumento que possa ser usado em sala de aula de línguas com crianças e compartilhe com seus colegas. Crie algo novo, com base no seu contexto. Não esqueça de estipular os objetivos, decidir os materiais que têm disponíveis etc. Desta forma, você poderá utilizar o instrumento na sua prática real da sala de aula.

⁴ Os alunos autorregulados são “[...] participantes metacognitivamente, motivacionalmente, e comportamentalmente ativos em seu próprio processo de aprendizagem” (ZIMMERMANN, 1989, p. 1). Zimmermann (1989) ainda complementa que estes alunos têm iniciativa para buscar meios de alcançarem os objetivos de aprendizagem sem dependerem de qualquer outro agente de instrução, como pais e professores, por exemplo. Em outras palavras, são capazes de estipular horários distintos para estudo e lazer; são conscientes de seu comportamento em sala de aula e, quando negativo, procuram melhorar; empenham-se em encontrar métodos que os ajudem a aprender o conteúdo, como tomar notas durante uma palestra ou grifar as partes mais importantes de um texto, entre outros.

Pontos fortes e fracos da avaliação por pares “Two stars and a wish”

A atividade evidenciada anteriormente foi aplicada em âmbito de ensino remoto com crianças do Laboratório de Línguas (Lab Línguas), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em junho de 2021, por estagiários desse mesmo contexto. Os estagiários eram, à época, alunos do segundo e do terceiro ano do curso de Letras/Inglês e lecionavam em duas turmas com crianças com idades de sete a nove anos e costumavam acessar as aulas pelo computador ou pelo celular, uma vez que estas foram transpostas para o meio digital por conta do isolamento social⁵. Dessa maneira, ao entendermos um pouco do contexto, e com base nos resultados colhidos desta aplicação, foi possível determinarmos alguns pontos fortes e fracos dessa ApP.

Os estagiários explicaram o jogo de tabuleiro, a tabela de critérios e, por fim, como os alunos deveriam preencher a ficha “Two stars and a wish”. Em seguida, perguntaram se as crianças haviam entendido as regras do jogo e os critérios de avaliação e iniciaram a partida que ia sendo organizada pelos próprios estagiários, já que a arte foi feita na plataforma [canva](#) e, então, as crianças não tinham como acessar o arquivo, apenas visualizarem.

De acordo com o relato dos estagiários, o desenvolvimento do jogo foi difícil por conta desta plataforma que é própria para *design*, mas não para jogos, deixando o jogo lento e, por esse motivo, para conseguirem terminar a tempo de fazerem a ApP, precisaram apressar as respostas dos alunos. Isso contribuiu para que a atividade fosse menos recreativa.

Em adição, durante a partida, os estagiários também perceberam que, mesmo a atividade sendo um jogo de tabuleiro, ou seja, uma atividade lúdica e até parecida com outras já propostas no curso, os alunos se mostraram angustiados e preocupados em responder de maneira “perfeita”, sem erros léxico-gramaticais e em tempo. Desta maneira, podemos deduzir que houve grande pressão dos alunos consigo mesmos e dos aplicadores com os alunos em relação ao tempo. Logo, com base nos princípios da avaliação (BROWN, 2004), embora os critérios estivessem bem apresentados, a ApP “Two stars and a wish” teve sua **confiabilidade** afetada, tanto pela ansiedade apresentada pelos alunos quanto pelo ambiente virtual que não foi o mais apropriado, fazendo, assim, com que o limite de tempo fosse insuficiente.

Igualmente, ainda que o material usado para criar a atividade e a ApP tenha sido *online* e gratuito, não era esperado que o tempo atrapalhasse tanto e que a plataforma dificultasse a aplicação, já que alguns alunos estavam usando o celular e não conseguiram acessar o arquivo para poderem preencher

⁵ O isolamento social foi referente à pandemia da COVID-19.

os dados sobre o desempenho de seu colega. Dessa forma, podemos indicar que a **praticidade** da avaliação foi deficiente. Já, em relação à **validade** e suas evidências, podemos dizer que a **validade de conteúdo** foi realizada de maneira correta, a fim de avaliar conteúdos que foram realmente ensinados durante todo o semestre. A **validade de critério**, no entanto, foi afetada, pois os alunos, em suas respostas, pouco fizeram relação com a tabela de critérios elaborada para guiá-los. No que concerne à **validade de construto e de face**, a ApP apresentou pontos positivos, pois o construto teórico era pertinente com o que os alunos já haviam praticado em outras aulas, ou seja, além de serem atividades familiares, apresentavam questões e instruções claras.

No que diz respeito à **autenticidade**, é possível concluirmos que foi assertiva, visto que o jogo de tabuleiro trouxe temas significativos para os alunos como família, hobbies, nacionalidades, entre outros. Já no que tange à ApP “*Two stars and a wish*”, é seguro dizermos que a linguagem se mostrava natural, na língua materna, com os itens organizados conforme o título da atividade e com imagens coloridas que traziam certa ludicidade para o público infantil.

Há inúmeras particularidades relacionadas ao contexto de ensino que podem colaborar ou não com o sucesso de determinadas práticas avaliativas. No exemplo apresentado nesta unidade, pudemos ver que, mesmo com o empenho de várias pessoas em elaborar um instrumento de avaliação capaz de desmistificar a ideia do uso quase que exclusivo de provas escritas nas escolas, ainda assim as crianças sentiram-se pressionadas e temerosas em errar.

Contudo, tanto o jogo de tabuleiro com a tabela de critérios quanto a ApP “*Two stars and a wish*” envolveram grande parte dos princípios da avaliação.

Então, o que podemos inferir sobre esses resultados? Topping (2017) ressalta a necessidade de praticarmos a ApP com os alunos para que possam superar medos preexistentes, tornando o instrumento ainda mais confiável. Ou seja, no contexto com as turmas do Lab Línguas, por ser a primeira vez em que as crianças passavam por uma ApP, ainda traziam, consigo, receios que as impediram de terem êxito na atividade. Porém, é provável que, ao praticarem outros tipos de instrumentos continuamente, assim como métodos de dar *feedback*, elas foram bem-sucedidas.



PARA REFLETIR...

- Você notou outros pontos fortes ou fracos no exemplo apresentado?
- Você já utilizou o instrumento “*Two stars and a wish*” em seu contexto? Se sim, como foi? Se não, você gostaria de testar?
- Você considera que seria possível praticar a ApP continuamente com seus alunos?



NA PRÁTICA...

1. Análise e aponte os pontos fortes e fracos do instrumento “*Two stars and a wish*”, de acordo com os 10 princípios da ApA. [Acesse aqui](#).
2. Depois, reflita sobre o seu instrumento de ApP, criado no exercício da seção anterior, e aponte os pontos fortes e fracos com base nos princípios básicos da avaliação.

(Re) começando...

Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) indicam que o Brasil ainda precisa avançar muito nas pesquisas em avaliação. Essa necessidade é urgente por vários motivos, e um dos principais remete aos cursos de graduação em Letras da maioria das universidades brasileiras que, geralmente, não trazem em seus currículos disciplinas específicas sobre o assunto. Desse modo, podemos compreender que também é primordial desenvolver pesquisas na área de avaliação aplicada ao contexto de ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Com isso em mente, esta unidade foi desenvolvida para colaborar com a disseminação de conhecimento sobre a ApP como modo de potencializar a aprendizagem de alunos que fazem parte do contexto citado anteriormente.

Ainda, nesta unidade de formação buscou-se mostrar um exemplo prático e simples de instrumento de ApP intitulado “*Two stars and a wish*”, cujo objetivo principal é estimular os alunos a refletirem sobre o desempenho de seus colegas com base em critérios e apontarem pontos positivos e negativos da tarefa realizada. Em síntese, vimos que muitos aspectos podem influenciar na eficácia do instrumento e que é essencial exercitar continuamente esse tipo de avaliação até que os alunos possam se tornar aprendizes mais autônomos e menos ansiosos.



LEITURAS ADICIONAIS

www Texto 1: BALBINO, T. R. T.; MAGIOLO, G. M.; SANTOS, L. V. dos. A importância do letramento em avaliação na formação de professores de línguas estrangeiras para crianças. In: *Simpósio de diálogos linguísticos e ensino*, 3.; *Simpósio Profletras da UENP*, 6., 2020, Cornélio Procópio. *Anais [...]*. Cornélio Procópio: UENP, 2021. p. 55-75. Acesso em: 28 set. 2022.

www Texto 2: BOUD, D. Making the move to peer learning. In: BOUD, D.; COHEN, R.; SAMPSON, J. (ed.). *Peer learning in higher education: learning from and with each other*. London: Kogan Page, 2001. p. 7-23. Acesso em: 18 maio 2022.

www Texto 3: RACE, P. *A briefing on self, peer and group assessment*. [London]: LTSN Generic Centre, 2001. Acesso em: 28 ago. 2022.

SUGESTÃO DE VÍDEO

www Vídeo: MODULE 3: peer assessment. Michigan Virtual. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (7 min.). Acesso em: 15 ago. 2022.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, H. L.; HERITAGE, M. *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. New York: Routledge, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315623856>. Acesso em: 23 maio 2022.

BOUD, D. Making the move to peer learning. In: BOUD, D.; COHEN, R.; SAMPSON, J. (ed.). *Peer learning in higher education: learning from and with each other*. London: Kogan Page, 2001. p. 7-23. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309967818_Making_the_Move_to_Peer_Learning. Acesso em: 18 maio 2022.

BROADFOOT, P.; DAUGHERTY, R.; GARDNER, J.; HARLEN, W.; JAMES, M.; STOBART, G. *Assessment for learning: 10 principles*. [London]: Assessment Reform Group, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271849158_Assessment_for_Learning_10_Principles_Research-based_principles_to_guide_classroom_practice_Assessment_for_Learning. Acesso em: 23 maio 2022.

BROWN, D. H. *Language Assessment: principles and classroom practices*. New York: Longman, 2004.

BUENO, B. A. G.; TONELLI, J. R. A. Avaliação da aprendizagem de língua inglesa por crianças: o jogo como proposta de instrumento avaliativo-significativo no processo de ensino e aprendizagem. In: COLI CONGRESSO DE LICENCIATURAS, 3., 2019, Apucarana. *Anais* [...]. Apucarana: UNESPAR, 2019.

NIKOLOV, M. (ed.). *Assessing young learners of english: global and local perspectives*. Cham: Springer Educational Linguistics, 2016.

PÁDUA, L. de S. *O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças*. 2016. 55f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2019/04/P%C3%A1dua_L%C3%ADvia_S_Me_2016.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão, v. 22, n. 1, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54474>. Acesso em: 23 maio 2022.

SPILLER, D. *Assessment matters: self-assessment and peer-assessment*. Hamilton: The University of Waikato, 2012.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Teaching EFL to children: reflections on (future) teachers' language assessment literacy. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 17, n. 1, p. 63-91, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v17i1.9209>. Acesso em: 23 maio 2022.

TOPPING, K. J. Peer assessment: learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, Arcadia, v. 1, n. 1, p. 1-17, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>. Acesso em: 23 maio 2022.

TOPPING, K. J. *Using peer assessment to inspire reflection and learning*. New York: Routledge, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781351256889>. Acesso em: 23 maio 2022.

ZIMMERMANN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>. Acesso em: 23 maio 2022.

ESPAÇO FÍSICO: O TERCEIRO EDUCADOR NAS AULAS DE INGLÊS COM CRIANÇAS

Izabel Tiemi Nakamura

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.

Cem sempre
cem modos de escutar
de maravilhar
e de amar.

* Poema de Loris Malaguzzi

(GANDINI, 1999, p.5)

Objetivos da Unidade:

- discutir sobre os verdadeiros motivos para ensinar inglês para crianças;
- compreender o espaço físico como o terceiro educador;
- apresentar a “*Loose Parts Play*” (LPP) e pensar em possibilidades para usar na sala de aula.

Aproximando-se do tema

Quando pensamos em sala de aula, pensamos, principalmente, em dois sujeitos: aluno e professor. E o que seria o terceiro educador?

Cada dia fica mais claro o quanto a criança é influenciada pelos espaços que habita, pois é nesses ambientes que acontecem as relações, interações e a construção de conhecimento. É por esse motivo que o espaço pode ser considerado um importante elemento no processo de ensino e aprendizagem: o terceiro educador.

O ensino e a aprendizagem de línguas na infância possuem inúmeros benefícios sociais, emocionais, cognitivos e culturais. Souza (2019) propõe que a educação de línguas para crianças tenha como objetivo principal a sensibilização dos aprendizes. Para o autor, a língua possibilita que as crianças percebam que cada um pensa, age e se comunica de maneira própria, por meio de diferentes repertórios linguísticos.

O espaço físico desempenha um importante papel voltado para crianças de todas as idades. É consenso que o ambiente determina, significativamente, a forma de sentir, pensar e agir das pessoas (BARBOSA, 2006; FORNEIRO, 1998).

Nessa direção, a pedagogia desenvolvida em Reggio Emilia, no norte da Itália, tem sido referência para muitos países, inclusive para o Brasil. Na abordagem construída em Reggio, a preocupação com os espaços, onde a educação das crianças acontece, decorre da crença no direito da criança a um ambiente de qualidade e do espaço como terceiro educador.

Considerando o potencial do ambiente físico como agente propiciador de interações significativas, a presente unidade busca apresentar, discutir e demonstrar formas de utilizar o espaço como terceiro educador nas aulas em que o inglês ou outra língua adicional é utilizada para promover a educação linguística nos anos iniciais da educação básica.

Os verdadeiros motivos para promover uma educação linguística para e com crianças

Diversos pesquisadores têm se dedicado a estudar problemas, desafios e benefícios do ensino e aprendizagem de línguas na infância, questionando algumas premissas e leva-nos a refletir sobre os verdadeiros motivos para ensinar uma língua adicional.

Kawachi-Furlan e Rosa (2020) questionam a mitologia acerca do “quanto mais cedo, melhor” e resgatam Genesee (2015) que, por sua vez, assevera que as crianças são aprendizes eficazes, o que corrobora a expectativa de que elas aprendam uma língua rapidamente e sem esforços, além de terem proficiência linguística similar a de um falante nativo. As autoras problematizam tal aquisição “rápida e fácil”, uma vez que o processo é, significativamente, mais complexo e difícil do que se pensa. Elas indagam, também, acerca da preocupação com a pronúncia “correta”, que concebe a língua como sistema homogêneo e estanque (MERLO, 2019, p. 83).

Quanto à exposição da criança à língua, Merlo (2019, p. 85) reflete sobre o aprendizado “quantitativo” que denota que a quantidade de horas corresponde ao “acúmulo” linguístico, supondo a língua enquanto estrutura que a criança pode internalizar maior quantidade de “peças”.

Desvinculamo-nos da ideia estrutural de língua, como um sistema a ser aprendido, memorizado e repetido, pois aqui entendemos língua como prática social. A esse respeito, Bakhtin (1998, p. 145) afirma que “a língua somente adquire vida na realização da comunicação verbal.” Dessa forma, se abstraída de seu contexto histórico ou se entendida como um conjunto autossuficiente de signos, a língua perde seu sentido e propósito. Nós somos constituídos pela linguagem e a linguagem também nos constitui. A linguagem está presente em todas as trocas sociais e é fundamental para a concretização das ações que desejamos efetivar em uma determinada situação.

Tonelli e Cordeiro (2014), por sua vez, sugerem a noção de ‘abertura às línguas’, em que defendem a importância de desenvolver a conscientização sobre diferentes formas de manifestações linguísticas e culturais, visando oportunizar melhor conhecimento das línguas por meio da reflexão plurilíngue. As autoras se inspiram no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CECR) que, considerado um referencial para o ensino de línguas em diversos países da Europa, afirma que



[...] o objetivo de ensino de línguas encontra-se profundamente modificado. Não se trata mais de simplesmente se adquirir ‘o domínio’ de uma, duas, ou mesmo três línguas, cada uma isoladamente, tendo como modelo-alvo o ‘locutor nativo ideal’. O objetivo é desenvolver um repertório linguístico no qual todas as capacidades linguísticas possam encontrar seu lugar.

(CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, p. 11)



Nesse sentido, acreditamos que os verdadeiros motivos para ‘ensinar inglês’ para crianças devem levar em consideração os fatores socioculturais que possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre a própria língua, de/sobre outras línguas e da linguagem de um modo geral. Assim, o processo de aprendizagem deve ser considerado em seu contexto histórico, social e cultural. Para isso, pensar e planejar o ambiente onde as ‘aulas de inglês’ vão acontecer pode ser fundamental para criar um senso de identidade e pertencimento das crianças ao ambiente onde estão, além de trazer a língua e seus modos de uso para mais perto dos aprendizes.

O espaço, portanto, pode se tornar um potencializador no processo de construção de conhecimento, atuando como o terceiro educador.



PARA REFLETIR...

- Você acredita que as crianças aprendem uma nova língua com mais facilidade?
- Você considera importante que a criança aprendiz de uma nova língua adquira a pronúncia semelhante a de um falante nativo? Por quê?
- Quais motivos você acredita serem importantes para ensinar inglês ou outra língua adicional para crianças?



NA PRÁTICA...

1. Leia o artigo de autoria de Tonelli e Cordeiro (2014) referenciado logo a seguir. Durante a leitura do texto, destaque termos sobre a importância de refletir sobre as línguas para a sensibilização à aprendizagem de inglês por crianças.

* Sugestão: use o site [mentimeter](https://www.mentimeter.com/) para criar uma nuvem de palavras e, em seguida, conversar sobre o assunto com seus colegas de turma.

TONELLI, J.; CORDEIRO, G. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Revista Moara*, Belém, n. 42, p. 45-63, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>. Acesso em: 23 ago. 2022.

O terceiro educador

Loris Malaguzzi, precursor da Abordagem de Reggio Emilia, afirma que o ambiente também possibilita a educação da criança. Para o autor, tudo ao redor das pessoas na escola e tudo que as pessoas usam (os objetos, os materiais e as estruturas) são elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem neles. Malaguzzi enfatiza que a valorização do espaço é “devido ao seu poder de organizar, promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva” (MALAGUZZI, 1984 apud GANDINI, 1999, p. 157). Nessa abordagem, há três educadores na sala de aula: o professor, a criança e o espaço.

O espaço é visto como o terceiro educador, pois também educa as pessoas que o habitam. Rinaldi (2014), por sua vez, ressalta que “o espaço físico pode ser definido como uma linguagem que fala de acordo com precisas concepções culturais e profundas raízes biológicas” e aponta algumas premissas psicopedagógicas e antropológicas em relação ao espaço, sendo algumas delas:

“

1) A linguagem do espaço é muito forte e constitui um fator condicionante. Embora seu código nem sempre seja explícito e reconhecível, nós o percebemos e interpretamos desde muito jovens. 2) Como qualquer outra linguagem, o espaço físico é um elemento constitutivo da formação do pensamento. 3) A percepção do espaço é subjetiva e holística (tátil, visual, olfativa e sinestésica). Ela se modifica durante várias fases da vida e é fortemente ligada à própria cultura de cada um: nós não só falamos diversas línguas, como também habitamos mundos sensoriais diferentes. No espaço compartilhado, cada um de nós atribui um significado espacial a esse espaço, criando um território individual de gênero, idade e, como afirmamos, cultura. (RINALDI, 2014, p. 153-154)

”

Em outras palavras, o espaço tem papel importante na construção do pensamento, está repleto de linguagem e a percepção sobre ele é subjetiva e mutável.

Gandini (1999, p. 150) considera que: “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até as camadas distintas dessa influência cultural”. O espaço deve conter elementos que retratem a cultura e o meio social onde a criança está inserida, pois a criança é fortemente marcada pelo meio social onde se desenvolve e também deixa suas próprias marcas neste meio.

O ambiente físico preparado para a criança deve ser pensado e organizado para ela, de forma que permita o avanço no desenvolvimento de suas potencialidades. Oliveira (2000, p. 158) diz que

“

O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilitam descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos.

”

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança são fortemente influenciados pelas interações que ocorrem dentro dos ambientes. Dessa forma, os espaços onde as crianças estão inseridas devem possibilitar a exploração por parte delas em uma relação de total interação entre elas e o meio.

Paredes que falam: produções e fotos das crianças, calendário e poemas com ilustrações são alguns exemplos de elementos que enviam mensagens, podendo gerar conversas e interações. Outro exemplo que possibilita exploração e interação por parte das crianças são mãozinhas (Figura 1) com palavras coladas na parede onde as crianças podem bater a mão e formar frases como: “*I´m happy*”, “*I´m hungry*” ou “*I´m not so good*”. Por fim, os materiais não estruturados são uma opção para compor o ambiente que será explorado pelos alunos, como mostraremos a seguir.

Figura 1: Mãozinhas



Fonte: autoria própria.



PARA REFLETIR...

- Você já pensou sobre a importância do espaço físico para as crianças? Você considera que o espaço físico é relevante também nas aulas de inglês?
- Você concorda que a organização do espaço pode contribuir (ou não) para a construção de identidade dos alunos, interações entre eles e para a sensibilização linguística.
- Liste alguns objetos que você acredita serem essenciais em uma sala de aula para crianças.

Loose Parts e suas possibilidades para uso em sala de aula

“Loose Parts Play” (LPP) é uma técnica desenvolvida como forma de aprimorar a qualidade das brincadeiras em sala de aula, maximizando as oportunidades de aprendizagem para crianças. O LPP envolve a disponibilização de materiais não estruturados, no espaço em que as crianças podem brincar, de forma convidativa para que haja engajamento, com pouca ou nenhuma instrução do adulto. A LPP é utilizada em muitas partes do mundo, principalmente, com crianças na primeira infância e tem raízes na “Teoria das Peças Soltas” de Nicholson (1972, p. 6) que afirma: “Em qualquer ambiente, tanto o grau de inventividade como de criatividade, assim como a possibilidade de descoberta, são diretamente proporcionais ao número e tipo de variáveis que se encontram no mesmo.”

Os materiais não estruturados (Figura 2) permitem desenvolver a criatividade, socialização, interação, descobertas, solução de problemas e infinitas possibilidades para as crianças.

Figura 2: Exemplos de materiais não estruturados



Fonte: autoria própria.

Assim como ilustrado na Figura 1, alguns exemplos de materiais não estruturados são: botões, rolhas, conchas, porcas de parafuso, pompons, pedrinhas e argolas. Todavia, existem inúmeras possibilidades, como elementos da natureza (folhas, sementes, gravetos, pedras, pinhas), materiais reciclados (caixas de papelão, tampinhas, copinhos de iogurte, rolinhos de papel higiênico, CDs/DVDs), peças de aviamento ou qualquer outro elemento que possa ser coletado com facilidade pelo professor. É importante atentar-se à idade das crianças do seu grupo antes de providenciar os materiais, pois estando na fase de levar objetos à boca, por exemplo, é possível oferecer materiais maiores que não possam ser engolidos. A seguir, elencamos alguns exemplos de atividades que podem ser propostas em aula de línguas com crianças.

Figura 3: Retratos



Fonte: MAKE some Crazy Faces (2018).

Figura 4: Contar uma história e identificar elementos da história



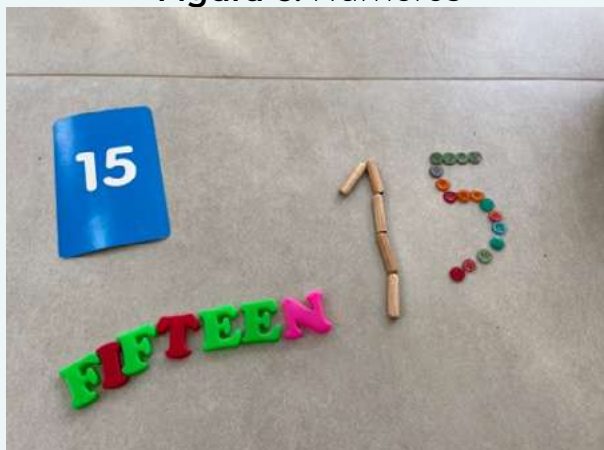
Fonte: Loosepartsandplay (2020).

Figura 5: Ordenar e classificar



Fonte: LearnCraftGrow (2021).

Figura 6: Números



Fonte: autoria própria.



NA PRÁTICA...

1. Pensando nos materiais não estruturados citados anteriormente, quais deles você poderia oferecer às crianças durante as aulas de inglês? Faça uma lista. Depois, em grupos, discuta sobre os materiais que vocês listaram. Você acredita que estes materiais contribuem para que as crianças desenvolvam a criatividade e construam conhecimento por meio da língua? De que forma?
2. Em duplas, escolha uma faixa etária para desenvolver uma proposta com LPP: 3 – 4 anos, 5 – 6 anos, 7 – 8 anos ou 9 – 10 anos. Agora, desenvolva uma proposta de atividade que tenha como objetivo principal despertar a consciência linguística nos alunos. Pense nos materiais não estruturados que vocês poderiam utilizar e nas instruções que devem dar às crianças para que elas realizem a proposta com autonomia. Apresente suas ideias para a turma.

(Re) começando...

Nesta unidade, discutimos sobre os verdadeiros motivos para ensinar inglês para crianças, levando em conta a proposta de sensibilização linguística (MENEZES DE SOUSA, 2019). Além disso, refletimos sobre a importância do espaço físico nas aulas de inglês e, como o mesmo pode contribuir como “o terceiro educador”, segundo a abordagem de Reggio Emilia (GANDINI, 1999), a qual defende o espaço como um agente importante na construção de pensamento. Com isto em mente, apresentamos a “Loose Parts Play” e exemplos de como usar materiais não estruturados em sala de aula.

Esperamos que esta unidade de formação tenha provocado reflexões acerca do objetivo do ensino de línguas na infância e do espaço físico em que as interações acontecem. E que dessa forma, o espaço possa ser visto como um facilitador das interações que ocorrem nas aulas de inglês, permitindo que as crianças tomem consciência de que podem utilizar as línguas para se comunicar, transmitir ideias e compreender o mundo à sua volta.



LEITURAS ADICIONAIS

Texto 1: DALY, L.; BELOGLOVSKY, M. *Loose parts: inspiring play in young children*. St. Paul: Redleaf Press, 2015.

Texto 2: GANDINI, L. Espaço educacional e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.

Texto 3: RINALDI, C. O ambiente da infância. *In:* CEPPI, G.; ZINI, M. (org). *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso: 2013. p. 122-128.

Texto 4: RINALDI, C. O espaço da infância. *In:* RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SUGESTÕES DE VÍDEOS

www Vídeo 1: ENGAGING with Loose Parts Play. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (1min29s). Publicado pelo canal Modern Teaching Aids. Acesso em: 15 dez. 2022.

www Vídeo 2: REGGIO Emilia Education. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (6min15s). Publicado pelo canal Sprouts. Acesso em: 15 dez. 2022.

www Vídeo 3: REGGIO Emilia: in a nutshell. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (1min55 s). Publicado pelo canal Sojo Animation. Acesso em: 15 dez. 2022.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. O discurso no romance. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 71-210.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des Langues Vivants, 2000.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 229-279.
- GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.
- GENESE, F. Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology*, Washington, v. 56, n. 1, p. 6-15, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0038599>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*, Cassilândia, v. 1, n. 1, p. 21- 34, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- LEARNCRAFTGROW. *Rock Size Sorting we love rocks!!! They can be used for so many learning activities that are quick and easy [...]*. [S. l.], 26 ago. 2021. Instagram: @learncraftgrow. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CTCcjRA2VP/>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- LOOSEPARTSANDPLAY. *A strip of blue paper and a bunch of loose parts - leads to bridge and boat building. Many interesting conversations and role playing happening*. [S. l.], 11 mar. 2020. Instagram: @loosepartsandplay. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B9nRz5OJBII/>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- MAKE some Crazy Faces with Loose Parts Play!. *Picklebums*, [S. l.], 11 abr. 2018. Disponível em: <https://picklebums.com/crazy-faces/>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- MERLO, M. C. R. Quanto mais cedo, melhor?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27965>. Acesso em 23 ago. 2022.
- NICHOLSON, S. The theory of loose parts, an important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, Trentham, v. 4, n. 2, 1972. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/SDEC/article/view/1204>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- OLIVEIRA, V. B. de. *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RINALDI, C. O espaço da infância. In: RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- SOUZA, L. M. T. M. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306.
- TONELLI, J.; CORDEIRO, G. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Revista Moara*, Belém, n. 42, p. 45-63, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA APRENDIZ DE UMA LÍNGUA ADICIONAL: DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL ÀS IDEIAS DECOLONIAIS

Marianna Cardoso Reis Merlo

“Talvez a nós, adultos, faça falta assumir o compromisso de enxergar o mundo um metro mais abaixo de nossos olhos para entender um pouco mais como veem o mundo os olhos das crianças⁶”.

(WALTER TABÁREZ (19-)⁷)

⁶ Esta e as demais traduções presentes nesta unidade são de responsabilidade da autora.

⁷ Da exposição “Por una niñez con derechos y sin fronteras”, do artista uruguaio Walter Tabárez, no Museo de las Migraciones, em Montevideo.

Objetivos da Unidade:

- refletir sobre as características sociocognitivas atribuídas à criança aprendiz de línguas;
- apresentar um breve panorama acerca de teorias de desenvolvimento infantil;
- discutir algumas implicações das teorias do desenvolvimento infantil para o aprendizado de línguas;
- relacionar diferentes concepções de infância com a educação linguística de crianças;
- reconhecer a heterogeneidade inerente às infâncias que habitam os diversos contextos de educação linguística em nosso país.

Aproximando-se do tema

É possível notar que a recente massificação da oferta de ensino de línguas adicionais para crianças⁸ em nosso país tem trazido consigo diversas complexidades, tais como a precariedade da formação docente e o atraso no desenvolvimento de políticas públicas para organizar o trabalho pedagógico, somente para citar algumas questões que outras pesquisadoras já têm observado há tempos (ROCHA, 2006; TONELLI; ÁVILA, 2020). Nesse sentido, é possível perceber também que esses desafios têm movimentado um mercado que busca se colocar como espaço legitimado de formação docente e de elaboração de “soluções” para o contexto em questão, impulsionado por agências diversas, quais sejam editorias de material didático e profissionais liberais e suas ofertas de cursos, mentorias, *webinars* e manuais para professoras (MERLO, 2022).

Inspiradas, talvez, em uma visão de linguística aplicada como aplicação de teorias ao campo do ensino de línguas, já bastante questionada por estudiosos da área (cf. MOITA LOPES, 2009), essas agências geralmente se valem de teorias de desenvolvimento cognitivo elaboradas no campo da psicologia (PIAGET, 1983, p.20; 1986; VIGOTSKI, 1987, 2010), aplicando-as ao contexto de ensino de línguas.

De modo geral, essas teorias têm por objetivo informar como ocorre o desenvolvimento cognitivo do ser humano, e sua aplicação no campo do ensino de línguas articula esses achados ao desenvolvimento da linguagem na infância. Ao elencar características humanas em cada fase de seu desenvolvimento cognitivo, tais teorias contribuem também para caracterizar a criança que aprende línguas e, assim, auxiliar os agentes envolvidos no processo educacional no *design* de materiais e práticas para atendê-las conforme os traços elencados.

⁸ Preferimos usar o termo “educação linguística de crianças”, ou como sugere Malta (2019), “educação linguística com crianças”. O objetivo ao alternar “ensino de línguas” e “educação linguística” é marcar discursivamente os diferentes compromissos com a criança que cada termo engendra, assim como discutido em Merlo (2018).

Mais especificamente no campo do ensino de língua inglesa para crianças, essas características geralmente aparecem sob a nomenclatura *very young learners* e *young learners* para se referir, respectivamente, às crianças de três a seis anos de idade e de sete a 12 anos⁹ que aprendem uma língua adicional (cf. PUCHTA; WILLIAMS, 2012; REILLY; WARD, 1997).

Nesse sentido, o objetivo desta unidade é promover uma discussão acerca das características geralmente atribuídas à criança que aprende línguas e sobre as implicações dessa caracterização para a educação linguística com crianças (MALTA, 2019). Assim, na seção a seguir, um breve panorama acerca de teorias elaboradas por Jean Piaget e Lev S. Vigotski¹⁰ é apresentado e, adiante, essas perspectivas são relacionadas com outras possíveis concepções de infância.

Teorias do desenvolvimento e aprendizado de línguas

Embora saibamos que as teorias do desenvolvimento não sejam, de fato, teorias educacionais, elas podem fornecer “um quadro referencial para analisar as práticas educacionais e em que medida [essas práticas] demonstram consistência com os princípios do desenvolvimento” (WADSWORTH, 1993, p. 167). Assim, é importante lembrar que o objetivo desta unidade se restringe a apresentar um breve panorama dessas teorias na medida em que elas têm servido para embasar currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas no campo do ensino de línguas para crianças. É importante, também, ressaltar que as teorias de Piaget e de Vigotski são complexas e abrangentes, e qualquer tentativa de resumí-las fica, sem dúvidas, aquém do que foi proposto pelos autores e pelas pesquisadoras que se dedicam a expandi-las.

Bem, feitas as devidas ressalvas, prossigamos, começando pelas contribuições teóricas de Piaget. Talvez o aspecto mais conhecido de sua teoria sejam os estágios do desenvolvimento. Em sua obra, o autor afirma que, embora as idades atribuídas a cada estágio possam variar,

“

[...] a ordem de sucessão é constante, é sempre a mesma, [...], isto é, para se chegar a um dado estágio é necessário ter passado por aquisições prévias, é necessário ter construído as pré-estruturas, as subestruturas prévias que permitem ir mais longe (PIAGET, 1983, p. 20).

”

⁹ Algumas autoras atribuem idades diferentes a esses grupos.

¹⁰ A grafia *Vigotski* foi escolhida por ter sido mais comumente usada por pesquisadoras brasileiras. No entanto, a grafia *Vygotsky* será mantida nas referências quando assim estiver escrito no original.

No primeiro estágio, denominado sensório-motor, o aprendizado ocorre por meio de ações motoras e pela percepção dos sentidos do bebê. Nessa fase caracterizada pelo egocentrismo e desconhecimento de regras morais, o bebê desconsidera o espaço e os objetos ao seu redor, bem como a presença do outro. Segundo Piaget, o estágio sensório-motor “é talvez o período da infância em que as aquisições são mais numerosas e mais rápidas” (PIAGET, 1983, p. 26).

O período pré-operatório é caracterizado pelo desenvolvimento da comunicação verbal, o que permite à criança representar o mundo por meio da linguagem, de imagens, de jogos ou objetos. A partir da percepção do outro, as crianças passam a se engajar em brincadeiras de faz-de-conta e em jogos com regras. A moral, nesse estágio, é definida a partir de regras exteriores, ou seja, daquilo que o outro (geralmente um adulto) estabelece como certo.

O estágio operatório concreto se inicia por volta dos sete anos de idade, a depender da ação da vida social da criança e dos estímulos que ela recebe. Nesse período, a socialização da linguagem é consolidada e a criança se torna capaz de elaborar raciocínios com base em objetos concretos. A moral é ainda definida pelo outro nessa fase, e por isso é também denominada de “moral de obediência” (WADSWORTH, 1993).

O último estágio inicia-se por volta dos 12 anos de idade e se consolida por volta dos 14 ou 15 anos. Nessa etapa, segundo Piaget (1983), o indivíduo se torna capaz de elaborar raciocínios dedutivos sobre hipóteses e proposições e de pensar abstratamente, colocando-se no ponto de vista do outro. É nessa fase, também, que se espera que a autonomia, aqui entendida como a capacidade de avaliação e de adoção de regras, se desenvolva. O estágio operatório formal estende-se durante toda a vida do indivíduo, caracterizando, assim, os processos cognitivos do adolescente e do adulto.

Com base nessa breve explanação e tendo em vista as ressalvas feitas anteriormente, arriscamos elaborar um quadro que apresenta os principais aspectos de cada estágio de forma bem sucinta.

Quadro 1: Estágios do desenvolvimento segundo Piaget (1983)

Sensório-motor	De 0 a 18-24 meses	Aprendizado por meio da percepção sensorial e ação motora. Egocentrismo. Anomia.
Pré-operatório	De 2 a 7 anos	Elaboração de representações mentais por meio da linguagem. Percepção do outro. Heteronomia.

Operatório concreto	De 7 a 11 anos	Consolidação da socialização da linguagem. Desenvolvimento de estruturas operacionais concretas.
Operatório formal	A partir de 12 anos	Desenvolvimento do pensamento abstrato e do pensamento hipotético-dedutivo. Autonomia.

Fonte: autoria própria.

Outro teórico cujo trabalho tem sido bastante utilizado no campo de ensino de língua inglesa para crianças é Lev S. Vigostki. Diferentemente de Piaget, Vigotski preferiu não descrever o desenvolvimento infantil em estágios evolutivos, a partir da percepção de que “não seria possível generalizar um padrão de características do desenvolvimento cognitivo da criança” (POTT, 2019, p. 80).

Vigotski se interessou pelo desenvolvimento do pensamento e do papel da linguagem na consolidação de funções psicológicas superiores (POTT, 2019). Para o autor, essas funções têm “o meio como fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 699) no qual a criança se constitui por meio de interações sociais, na medida em que se apropria dos elementos culturais de seu contexto. Nesse sentido, Vigotski (2010, p. 699) explica que “no meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade”.

Essas interações ocorrem por meio da linguagem, tendo a fala como a principal característica do ser humano como ser social e a escrita como forma mais elevada e complexa de fala (POTT, 2019). Para Vigotski, o aprendizado ocorre por meio da criação das denominadas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, da transição entre níveis de aprendizado, nos quais a criança se torna capaz de resolver com ajuda daquilo que não poderia realizar sozinha (ROCHA, 2006). Nas palavras de Vigotski (1987, p. 103),

“

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

”

Nesse entendimento, o papel dos pares mais experientes é prover o apoio necessário para que as crianças façam essa transição entre níveis e internalizem o aprendizado.

A partir desse breve panorama, passemos a relacionar esses postulados

ao ensino de línguas adicionais para crianças para compreendermos como elas têm sido apropriadas por pesquisadoras desse campo.

Com efeito, tais teorias são inegavelmente relevantes para auxiliar na compreensão do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, no design de materiais didáticos, práticas pedagógicas e de “soluções” para o ensino de línguas para crianças. Por exemplo, os estágios de desenvolvimento, segundo Piaget, são frequentemente usados para caracterizar os *young learners* e *very young learners* com base em seus gostos, interesses, possibilidades e impossibilidades (SHIN, 2006). Em vista dos desafios a serem transpostos na formação de educadoras de línguas adicionais em nosso país, a objetividade dessas informações pode, de certa forma, trazer segurança e confiança para educadoras carentes de espaços formativos (MERLO, 2022).

Da mesma forma, a teoria sociocultural de Vigotski colabora com o ensino de línguas adicionais para crianças na medida em que reconhece o papel das interações sociais para a aprendizagem. Usando a metáfora de Bruner (1960), educadoras e pares mais experientes proveem “andaimes” ao simplificar a linguagem e ao utilizar a língua materna, gestos e imagens para facilitar o entendimento da língua ensinada (ROCHA, 2006) e, assim, auxiliar a criança a transpor as ZDPs e avançar nos conhecimentos da língua.

Reconhecendo a abrangência e a complexidade teórica dos autores citados acima, este capítulo não pretende esgotar todas as contribuições trazidas por eles para o campo de ensino de línguas adicionais para crianças. No entanto, cremos que os breves exemplos mencionados acima sejam suficientes para pensarmos em algumas possíveis implicações e expansões nos sentidos construídos até aqui.

Uma das possíveis expansões a partir de teorizações recentes (CYPRIANO; SOARES, 2019; DUBOC, 2020; DOURADO, 2020; MARTIN, 2018; MIGNOLO; WALSH, 2018) considera o contexto sócio-histórico onde essas teorias foram elaboradas. Ambas foram elaboradas na Europa Ocidental a partir do início do século XX, a esteio da consolidação da psicologia como Ciência (com C maiúsculo). Apesar de terem se originado neste contexto histórico e geográfico bem específico, essas teorias têm sido posicionadas como “uma solução para os Outros” (MARTIN, 2018, p. 86), isto é, como um modelo de desenvolvimento humano aceito tacitamente em contextos que divergem muito daqueles onde essas teorias se originaram.

Acompanhando o paradigma positivista que orientava as pesquisas científicas da época em que viveram, tanto Piaget quanto Vigotski trabalham com a noção de sujeito epistêmico (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988), isto é, de um sujeito “neurotípico”, imaginário. Desse modo, a criança descrita por suas teorias é uma criança genérica, sem corpo, sem história e sem cultura.

Assim, cabe questionar se todas as crianças se desenvolvem de maneira igual, ou se o aprendizado é também marcado por questões sociais, culturais e históricas (MARTIN, 2018). A esse respeito, Dourado (2020, p. 257-258) pondera que

“

As investigações atuais continuam tendo como ponto de partida os paradigmas e pressupostos estabelecidos por um pensamento hegemônico, o qual tem a pretensão de falar de todos os seres como se o desenvolvimento fosse linear, no qual um bebê, por exemplo, deve ter a mesma linha de vida contínua a ser percorrida, e que todos os outros bebês de todos os espaços do mundo devam percorrer a mesma linha do mesmo modo. Desenvolveram-se manuais a partir do modo de pensar as crianças brancas europeias, e mais recentemente americanas, que são vendidos e incessantemente consumidos por outras culturas, embora não representem de modo algum a experiência psicossocio-política nas quais vivem. Levanto a questão: uma criança que nasce na França teria as mesmas etapas do desenvolvimento de uma criança de uma tribo africana? Uma criança nascida num povo indígena brasileiro teria o mesmo desenvolvimento de uma nascida num povo indígena atacamenho, ou num povoado chinês, ou num povoado japonês? Elas deveriam mesmo ter um padrão de desenvolvimento homogêneo como o europeu?

”

Por meio dos sentidos construídos nesta unidade, tendemos a responder negativamente a essas perguntas, pois ao tratar a criança como um ser genérico, desvinculado da realidade social, as teorias de desenvolvimento acabam por normatizar a infância. E, pensando na aplicação de tais postulados no campo da educação linguística, ao invisibilizar o contexto social onde esses estudos foram realizados, tanto os autores em questão quanto pesquisadoras que se apropriam de suas teorias podem dar a entender que aquilo que difere do padrão estabelecido teoricamente é “anormal”.

Nesse entendimento, podemos considerar que

“

[...] muito embora sejam inegavelmente relevantes para os estudos sobre o aprendizado de LE (principalmente por crianças), outras conexões epistemológicas além das teorias de cognição são necessárias para se compreender o processo de aprendizagem de línguas, pois este, ao mesmo tempo em que é subjetivo, é cultural e sócio historicamente desenvolvido.

(MERLO, 2018, p. 44)

”

Na próxima seção, iremos dialogar um pouco mais sobre essas outras conexões epistemológicas possíveis. Mas antes, vamos refletir e praticar sobre o que foi discutido até agora.



PARA REFLETIR...

- De que maneiras seu próprio desenvolvimento como criança ou o de crianças ao seu redor (alunas e/ou familiares) se aproxima ou se distancia das teorias do desenvolvimento infantil citadas acima?
- As teorias de desenvolvimento têm colaborado com você em suas práticas pedagógicas com as crianças? De que forma(s)? Caso você não tenha familiaridade com teorias desenvolvimentistas, reflita sobre como as perspectivas brevemente descritas na seção acima têm contribuído ou podem auxiliá-la em sua prática docente.



NA PRÁTICA...

1. Considerando que uma forma de se apropriar do conhecimento é relacioná-lo com nossas próprias experiências, que tal escrever uma narrativa autobiográfica/autoetnográfica acerca do seu desenvolvimento sociocognitivo? Pense, resgate suas histórias de infância e escreva uma breve narrativa articulando suas histórias com as teorias do desenvolvimento que discutimos nesta unidade.
2. A partir de sua narrativa, crie uma linha do tempo ou mural digital utilizando uma plataforma colaborativa, como o Padlet [www](https://www.padlet.com/). Essa plataforma permite que você compartilhe sua criação com as colegas e que você interaja com os textos criados por elas. Ao ler esses textos, pense: de que maneiras suas histórias se parecem com as de suas colegas? De que formas elas divergem?

Ideias decoloniais e infâncias plurais

Conforme nos advertem Cypriano e Soares (2019, p. 59), “os modos de se ensinar as crianças não caminham descolados das concepções que se têm sobre elas”. Essa reflexão coloca em evidência que diferentes visões de infância, tais

como etapa cronológica, fase de escolarização ou tempo de felicidade produz diferentes práticas pedagógicas com as crianças.

A esse respeito, Merlo (2022) observa que a articulação entre noções de infância e de educação parece ser comum na área da pedagogia, mas estudos que consideram essa relação na área de linguística aplicada parecem ainda embrionários, desenvolvendo-se a partir do trabalho de pesquisadoras e do fortalecimento do campo da educação linguística com crianças. No Brasil, em reconhecimento do contexto sócio-histórico atual, os estudos que se ocupam dessa articulação geralmente operam com base no pensamento decolonial (DUBOC, 2020; MERLO, 2022).

O pensamento decolonial se movimenta a partir de uma tentativa de ruptura com o paradigma moderno/colonial (MIGNOLO; WALSH, 2018), que divide o mundo por meio de linhas abissais, nas quais grupos legitimados se situam de um lado da linha enquanto grupos marginalizados se situam do outro (SOUSA SANTOS, 2007). Desse modo, a modernidade/colonialidade, enquanto sistema de pensamento gerado a partir do período colonial, categoriza os seres humanos de modo a criar hierarquias globais (GROSFUGUEL, 2011), nas quais, por exemplo, o norte é considerado superior ao sul, os homens às mulheres, os europeus aos não europeus, os brancos aos não brancos e os adultos às crianças.

O pensamento moderno/colonial motiva, dentre inúmeras questões que fogem ao escopo desta unidade, uma visão adultocêntrica de criança como *tabula rasa*, como “aquele que não fala” (KOHAN, 2007, p. 127), que deve obedecer e se calar ou, no máximo, reproduzir aquilo que lhe é ensinado. Infelizmente, essa visão parece fundamentar muitos contextos de ensino de línguas em nosso país.



O que isso nos diz? Que temos sido condicionadas a fazer coisas de formas previsíveis, determinadas por contextos e convenções criadas séculos atrás a partir da escolarização em massa de crianças e dos efeitos da Revolução Industrial (BALLANTINE; HAMMACK, 2009). Temos sido condicionadas, mais recentemente, a fazer coisas de maneiras cristalizadas e aceitáveis ao cuidar e educar crianças pequenas. Temos sido condicionadas a não olhar para esses modos de fazer como invenções sociais, políticas, econômicas e religiosas, mas sim como coisas simplesmente boas para as crianças. Temos sido condicionadas a acreditar que somos boas porque fazemos esse trabalho importante para crianças pequenas – negando que isso possa ter qualquer coisa a ver com nossas crenças, objetivos, necessidades e ambições pessoais. Em outras palavras, nós, como educadoras de crianças, temos sido colonizadas e somos, portanto, produtos dessa colonialidade.

(MARTIN, 2018, p. 85)



Partindo dessa reflexão e, buscando agir decolonialmente para questionar a lógica moderna/colonial, passemos, então, a vislumbrar outras possibilidades para pensarmos a infância de modo a acolher a concepção de criança como um ser de direitos (UNICEF, 1989).

Com Freire (2005), podemos pensar a criança como ser-no-mundo em toda a sua inteireza, “e não uma dicotomia que teima em separar corpo, sentimentos, paixão, razão” (DUBOC, 2020, p. 129-130). Como um ser em quem habita a novidade de vida, a criança acolhe sua ignorância acerca do mundo e se abre a novas descobertas (KOHAN, 2007), que são marcadas por suas culturas e seu contexto sócio-histórico.

Nesse entendimento, talvez não seria possível falar em uma criança ou em uma infância genérica, mas em diversas infâncias: infâncias do norte e infâncias do sul, do lado de lá e do lado de cá da linha (DUBOC, 2020); infâncias brancas e infâncias pretas; infâncias pardas; pobres e ricas, latinas, brasileiras, urbanas e camponesas, dentre tantas outras infâncias que habitam os contextos escolares de línguas adicionais. Daí a necessidade de reconhecermos essas infâncias que não se conformam com a representação descorporificada de criança das teorias de desenvolvimento e de suas apropriações feitas por pesquisadoras do ensino de línguas. “Nesse contexto, uma pluralidade de infâncias, em termos de diversidade cultural, é posta em evidência, apesar de encarnada por formas periféricas de infâncias e de subjetividades infantis” (CASTRO, 2020, p. 50).

No campo da educação linguística, podemos dizer que essa pluralidade de infâncias e as subjetividades infantis são evidenciadas quando acolhemos a criança em sua inteireza, quando legitimamos sua linguagem e seus modos de construir e de negociar sentidos (CAVATTI; KAWACHI-FURLAN, 2022).

Esse acolhimento é possível a partir da assunção da natureza discursiva da linguagem, o que propicia que a língua seja ensinada como práticas sociais (TONELLI; MAGIOLO, 2022), e não somente como estrutura composta de léxico e regras gramaticais. É importante ressaltar que essa concepção não prescinde de práticas nas quais a língua é tratada como estrutura, mas se articula a elas, expandindo-as, com o objetivo de promover uma educação que transponha somente o ensino linguístico e assuma um compromisso educacional com as diversas infâncias que habitam as salas de aula de línguas (MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020).



PARA REFLETIR...

- Como você articula concepções plurais de infância e de desenvolvimento às noções de linguagem como práticas sociais de construção de sentidos?
- Reflita sobre as diversas infâncias que habitam seu contexto de trabalho e de vida. Elas se aproximam ou se distanciam da 'criança epistêmica' das teorias do desenvolvimento?
- Quais são algumas ideias decoloniais que você tem tido acerca da infância, da língua que você ensina e do trabalho pedagógico?

NA PRÁTICA...



1. Assista ao documentário [www](#) 'A invenção da infância' e discuta com colegas acerca das diversas infâncias apresentadas no vídeo. Reflita, se possível em conjunto, sobre as implicações da presença dessas infâncias para o design de suas práticas pedagógicas.
2. Compartilhe com uma colega os princípios de educação linguística que você elaborou com base na leitura desta unidade.
3. A partir do documentário, das discussões e das reflexões elaboradas com a leitura deste capítulo, grave um vídeo curto acerca de sua própria infância e das práticas pedagógicas que marcaram você enquanto criança. Você pode incluir montagens, narrativas, trilha sonora e o que mais a sua criatividade e os recursos disponíveis permitirem! Organize uma sessão para que todos possam assistir aos vídeos e compartilhar suas impressões acerca das diversas infâncias que eles apresentam.

(Re) começando...

Nesta unidade, refletimos sobre o uso e a apropriação de duas importantes teorias de desenvolvimento cognitivo pelo campo do ensino de línguas adicionais para crianças. Em um movimento deveras arriscado, problematizamos a noção genérica de infância que pode ser inferida a partir dessas teorias e de suas apropriações teóricas e evidenciamos a existência de outras infâncias nos diversos contextos de educação linguística de nosso país.

Nesse exercício, é possível perceber que, se lançamos um olhar adultocêntrico às crianças, a fim de encontrar nelas a materialização de normas e padrões estabelecidos por teorias desenvolvimentistas, é bem provável que nossas ações pedagógicas sejam direcionadas à superação das etapas e zonas de desenvolvimento, ou seja, à superação da própria infância.

Por outro lado, se olharmos “a infância por dentro da infância, deixando suspenso (ainda que momentaneamente) as concepções de mundo características do adulto, construídas pelos adultos” (POTT, 2019, p. 89), talvez nos seja possível acolher as infâncias em sua pluralidade, compreendendo que cada criança se desenvolve de modo ímpar, em um processo que é cognitivo, biológico e também sócio-histórico-culturalmente marcado.

Essa pluralidade de infâncias sempre existiu, mas talvez tenha sido apagada pela lógica moderna/colonial, que norteia as teorias de desenvolvimento que discutimos nesta unidade, além de diversos trabalhos relacionados ao ensino de línguas para crianças. Assim, é preciso reconhecer as limitações dessas teorias, compreendendo que o trabalho científico envolve elaboração e expansão de postulados e hipóteses, e esse trabalho é também sócio-histórico-culturalmente marcado. Desse modo, valorizamos iniciativas de pesquisadoras como as autoras deste material, que, a partir de outros paradigmas e visões de mundo outras, contribuem para a expansão dos sentidos atribuídos à criança aprendiz de línguas.



LEITURAS ADICIONAIS

www Texto 1: MERLO, M. C. R.; MALTA, L. S. Com a palavra, as crianças: conversas em sala de aula que (trans)formam. *Papéis*, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022. Acesso em: 7 nov. 2022.

www Texto 2: SOUZA, L. M. T. M. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306. Acesso em: 7 nov. 2022.

www Texto 3: PARDO, F. S. Decoloniality and language teaching: perspectives and challenges for the construction of embodied knowledge in the current political scene. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 198-218, set. 2019. Acesso em: 7 nov. 2022.

www Texto 4: NXUMALO, F.; VILLANUEVA, M. Decolonial water stories: affective pedagogies with young children. *The international journal of early childhood environmental education*, Washington, v. 7, n. 1, p. 40-56, 2019. Acesso em: 7 nov. 2022.



SUGESTÕES DE VÍDEOS

www Vídeo 1: GEELLE 3º Ciclo de Palestras. Daniel Ferraz. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1h57min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6H1kqpMoW8g>. Acesso em: 7 nov. 2022.

www Vídeo 2: CAFÉ com Alab: Diálogos e propostas sobre educação linguística na infância em tempos críticos. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1h34min). Publicado pelo canal ALAB. Acesso em: 7 nov. 2022.

REFERÊNCIAS

- BRUNER, J. *The process of education*. Massachusetts: Harvard University Press, 1960.
- CASTRO, L. R. Why global? children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, London, v. 27, n. 1, p. 48-62, 2020.
- CAVATTI, G. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Re)pensando as subjetividades de crianças em uma educação linguística afetiva e crítica. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.) *Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.
- CYPRIANO, A. M. C.; SOARES, L. P. R. G. Possibilidades nos modos de ensinar-aprender-conhecer línguas estrangeiras na educação infantil. *PERcursos Linguísticos*, Goiabeiras. v. 9, n. 23, p. 48-60, dez. 2019.
- DOURADO, M. P. B. Na América decolonial: crianças ou infâncias? uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 249–266, 2020.
- DUBOC, A. P. Do tecido da vida, do puído do vírus: sobre crianças, romances e linhas. *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 126-131, 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GROSFOGUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. *Transmodernity*, Califórnia, v. 1, n. 1, p. 1-38, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 7 nov. 2022.
- KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MALTA, L. S. *Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos*. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- MARTIN, K. 'Humpty Dumpty': teaching strategy or postcolonial method – what do we know about power, voice and identity within early childhood education in the twenty-first century? In: FLEER, M.; VAN OERS, B. (org.) *International handbook of early childhood education*. Dordrecht: Springer, 2018. v. 1, p. 77-90.
- MERLO, M. C. R. *Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação*. 2022. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- MERLO, M. C. R. *Inglês para crianças é para inglês ver? políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- MERLO, M. C. R.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista. *Revelli*, Inhumas, v. 12, p. 1-19, 2020. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10223>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. London: Duke University Press, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.) *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.
- PIAGET, J. *O Nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

PIAGET, J. Problemas de psicologia genética. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

POTT, E. T. B. Perspectivas sobre a infância em debate: contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon. *Perspectivas em Psicologia*, Uberlândia, v. 23, n. 1, 2019. DOI: 10.14393/PPv23n1a2019-50606. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/50606>. Acesso em: 1 nov. 2022.

PUCHTA, H.; WILLIAMS, M. *Teaching young learners to think*. Cambridge: CUP, 2012. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107890>. Acesso em: 3 jun. 2023.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. O conhecimento como resultado da interação entre o organismo e o meio. In: RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988. p. 3-11.

REILLY, V.; WARD, S. M. *Very young learners*. Oxford: OUP, 1997.

ROCHA, C. H. Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006.

SHIN, J. K. Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English teaching forum*, Washington, n. 2, p. 2-13, 2006.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 243-266, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340/41884>. Acesso em: 7 nov. 2022.

TONELLI, J. R. A.; MAGIOLO, G. M. Visões de língua e linguagem na educação linguística com crianças e seus impactos na prática docente. In: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. (org.). *Unidades de formação para a prática de inglês com crianças*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 79-91.

UNICEF. *Convenção sobre os direitos das crianças*. Brasília: Unicef, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 7 nov. 2022.

VIGOSTKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Acesso em: 1 nov. 2022.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget: fundamentos do construtivismo*. São Paulo: Editora Pioneira, 1993.

AÇÕES TRANSDISCIPLINARES: A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS COM CRIANÇAS

Otto Henrique Silva Ferreira
Juliana Reichert Assunção Tonelli

“A linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar as soluções para compreendê-lo”.

(Luiz Paulo da Moita Lopes, 1994, p. 336)¹¹

¹¹ Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução (MOITA LOPES, 1994).

Objetivos da Unidade:

- apresentar uma visão de linguagem e discutir como ela pode ser atrelada ao conceito de transdisciplinaridade na educação inclusiva;
- refletir sobre a importância da transdisciplinaridade na inclusão na educação linguística em inglês com crianças;
- conhecer diferentes dificuldades de aprendizagem;
- encontrar nas relações transdisciplinares possíveis soluções para uma educação linguística em língua inglesa que contemple as necessidades de todos os alunos para o desenvolvimento linguístico.

Aproximando-se do tema

Em uma sociedade onde, muitas vezes, a educação é apontada como o caminho para a resolução de problemas e a luta contra as injustiças sociais, a crença em um ensino que potencialize a inclusão por meio da transdisciplinaridade motivou a elaboração desta unidade de formação, visando tornar os ambientes educacionais mais compreensivos, acolhedores e abertos à pluralidade.

Reconhecendo a importância do contexto e da identificação de especificidades dentro de cada situação para a definição das abordagens e intervenções educacionais, acreditamos que existam alternativas para a inclusão e a resolução de problemas de linguagem na busca por estratégias que ajudem a amenizar barreiras impostas pelo ensino e pela aprendizagem verticalizados, muitas vezes baseados em relações hierárquicas e currículos estruturalistas.

Primeiramente, trataremos das teorias que fundamentam a proposta aqui apresentada, iniciando pela transdisciplinaridade e por uma visão de linguagem. Em seguida, abordaremos as interações transdisciplinares e o conceito de inclusão adotado nessa unidade, relacionando-os à proposta de educação linguística em inglês com crianças (ELIC) e, por consequência, ao objetivo de favorecer o desenvolvimento linguístico dos alunos por meio deste material. Por fim, vamos discutir sobre o campo das dificuldades de aprendizagem¹² e as relações dos indivíduos com os contextos.

¹² Nesta unidade optamos por utilizar o termo 'dificuldades de aprendizagem' de modo a generalizar a condição de alunos que necessitam de adaptações nos materiais e ambientes para a participação nas atividades e, conseqüentemente, o desenvolvimento linguístico, estando cientes de que este pode ser empregado para identificar dificuldades específicas, nem sempre decorrentes de transtorno global do desenvolvimento, ou deficiências.

Mas o que é a transdisciplinaridade?

Para falar sobre transdisciplinaridade, partiremos de Gibbons *et al.* (1997), para esclarecer as diferenças entre pluri/multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Os autores apontam que a pluri/multidisciplinaridade se caracteriza por abordagens autônomas para desenvolver atividades com um tema em comum, sendo observado sob diferentes pontos de vista a partir de áreas diferentes. São buscados elementos em disciplinas e materiais que se contrastem, para que possam ser analisados e resolvidos problemas em comum, sendo respeitados as características e os espaços individuais de cada área.

A interdisciplinaridade envolve a proposição e a utilização de uma abordagem comum entre disciplinas e áreas, de modo que, por meio de uma cooperação, sejam realizadas atividades com diversos temas, dentro de uma estrutura montada e trabalhada para um trabalho em conjunto.

Em relação à transdisciplinaridade, Gibbons *et al.* (1997) afirmam que esta se apresenta quando há embasamento teórico comum, com relações estabelecidas entre as perspectivas, compreensões e abordagens, de modo que sejam propostas resoluções para situações-problema advindas de projetos que coloquem em prática a experiência adquirida durante os estudos e atividades. As ações devem ser contextualizadas conforme as situações que se apresentam, sem que haja amarras a quaisquer áreas, ou fontes de conhecimento, tornando as informações e os espaços recursos transitórios para que seja possível transcender ambientes e materiais didáticos visando a transformação não só do ambiente escolar, mas da sociedade como um todo.

Acreditamos, assim como Gibbons *et al.* (1997), que as atividades transdisciplinares podem colaborar para a criação de espaços onde sejam reconhecidas as diferentes áreas e fontes de conhecimento, mas que não haja foco em limitações e fronteiras, mas em elementos que propulsionem os alunos a transitarem pelos diferentes ambientes, transformando e sendo transformados pelas experiências em sala de aula e fora dela.

Uma abordagem transdisciplinar na inclusão para a educação linguística em inglês com crianças

Para entendermos a forma como a transdisciplinaridade, a inclusão e a ELIC podem ser relacionadas, transformando as experiências de desenvolvimento junto aos alunos, iniciamos relevando alguns conceitos que consideramos importantes.

Em acordo com o quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 2003, 2006), assumimos a linguagem como responsável pela constituição das relações humanas e da identidade dos indivíduos para as suas ações e interações na sociedade.

Reconhecemos também a importância dos contextos para as análises e o entendimento das atividades humanas, além do desenvolvimento linguístico, encontrando em experiências prévias e nos elementos sócio-histórico-culturais (VYGOTSKY, 1991a, 1991b) respostas e caminhos para seguir na educação.

Assim como Moita Lopes (1994), encontramos na linguagem uma alternativa para a resolução de problemas, já que, por meio dela, podemos proporcionar ações e interações que transformem a sociedade. Acreditamos que as transdisciplinaridades surgem como uma possível solução para identificarmos caminhos em um mundo repleto de diversidade, globalizado e cada vez mais tecnológico.

Ferraz (2018) define a transdisciplinaridade como a visita a diferentes espaços, tomando elementos para si e compreendendo a forma como as ações e interações com o outro transformam o nosso próprio ambiente e o nosso próprio ser, possibilitando o desenvolvimento e a constituição da identidade. Além disso, Gibbons *et al.* (1997) acrescentam que as atividades transdisciplinares devem ser marcadas por atuações, sejam elas de professores, ou alunos, sem a imposição de barreiras e direcionadas à resolução de problemas na sociedade, o que relacionamos às intervenções práticas que buscamos propor nesta unidade.

Em relação à inclusão, entendemos que o conceito tenha partido de um inconformismo com a exclusão, tanto na sociedade, quanto no ambiente escolar (CARNEIRO, 2012), já que pessoas com deficiência não eram aceitas e não tinham espaço para existirem e exercerem seus papéis como cidadãos, nem na escola, nem na sociedade. Porém, antes de ser proposta a inclusão escolar, surgiu a integração (SANCHES; TEODORO, 2006), possibilitando que essas pessoas fossem vistas e tivessem lugar em instituições de ensino, por exemplo, mas sem que os espaços fossem apropriados para a convivência e o

atendimento de pessoas com deficiências e dificuldades que implicavam em auxílio, atendimento especializado, ou adaptações na estrutura física e/ou nos materiais.

Agora, dentro das leis que instituem a inclusão no país, propõe-se que o ambiente seja adaptado para o atendimento a todos em condição de equidade (BRASIL, 2015). Isto se dá porque o direito à educação é reconhecido e aplicado a todas as pessoas que fazem parte da sociedade, exigindo que sejam criadas alternativas e oferecida formação que capacite profissionais para atuarem junto a esses alunos. Além disso, é necessário compreender que existem alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem e que estas nem sempre serão consequência de um diagnóstico de síndrome, transtorno ou deficiência.

No caso de uma criança de oito anos de idade que ainda não desenvolveu a oralidade por conta de transtorno do espectro autista (PENNINGTON, 1997), por exemplo, os professores devem ser capazes de adaptar atividades a fim de possibilitarem a sua comunicação e participação por outros meios, como por gestos, imagens, organização de elementos, dentre outras (TONELLI; FERREIRA, 2017). Um aluno com deficiência visual também exige adaptações de atividades, o que demanda a capacitação do professor e a utilização de dispositivos didáticos que proporcionem condições de manipulação que favoreçam o desenvolvimento linguístico (OLIVEIRA, 2018).

Na ELIC¹³ (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021), podemos observar trabalhos que propõem a adaptação de materiais didáticos para a atuação em contextos com a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem, impostas ou não por diagnósticos de deficiência (TONELLI; FERREIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018), proporcionando-nos exemplos de como não devem ser colocados limites para o desenvolvimento dos indivíduos, tornando-os capazes de refletirem acerca de posicionamentos e ideias, transformando as suas próprias compreensões de mundo por meio da criticidade. Em muitos casos, reconhecemos indícios de transdisciplinaridade nas práticas propostas pelos professores, que visitam espaços com os das artes visuais, da música, da língua materna, dentre outros, com o objetivo de transformarem suas práticas como professores de ELIC e favorecerem o desenvolvimento linguístico proporcionando novas formas de compreensão e comunicação aos seus alunos.

¹³ Optamos pela utilização do termo Educação Linguística em Inglês para Crianças por entendermos que este abrange mais a ideia de um trabalho que seja menos verticalizado e hierarquizado, sendo realizado junto aos alunos e buscando oferecer espaços para um desenvolvimento conjunto.

¹⁴ O termo 'rotas transdisciplinares' foi utilizado por Ferreira e Tonelli (2022) para tratarmos dos caminhos que Archanjo (2011) e Scheifer (2013) afirmam estar sendo seguidos na área da linguística aplicada, que se afasta de um viés engessado e estrutural, focado em um ensino de línguas para a decodificação e a tradução.

Os princípios transdisciplinares permitem que os alunos estejam em contato com diversas áreas e mobilizem diferentes tipos de conhecimento enquanto se desenvolvem linguisticamente, agindo e interagindo por meio de várias linguagens não somente em um contexto, mas também em diferentes ambientes e situações. Por conta disso, apontamos rotas transdisciplinares¹⁴ como possíveis caminhos a uma ELIC que possibilite o atendimento e a avaliação inclusiva junto a crianças com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, apresentando aqui, nesta unidade, algumas reflexões e sugestões de atividades que possam ser utilizadas na sala de aula, na prática, pelos professores em nosso país.



PARA REFLETIR...

- Qual a sua visão acerca das relações entre a transdisciplinaridade e a inclusão na educação linguística em LIC?
- Pensando na transformação dos ambientes para o favorecimento da comunicação humana, na sua opinião, qual o papel das diferentes linguagens (musical, visual, gestual, dentre outras) para uma educação inclusiva?
- Reflita sobre a forma como essas linguagens podem ter influenciado ou não suas práticas em suas aulas de LIC.
- Relacione suas experiências como aluno e professor às expectativas de aprendizagem que possuía. Você acredita que seus professores propulsionaram o seu engajamento nas atividades que propuseram? Como você avalia a sua experiência enquanto aluno e agora, enquanto professor?



NA PRÁTICA...

Confira este exemplo de atividade transdisciplinar:

ATIVIDADE: How many fingers do you have? Ask students to count their fingers with you. After they finish doing it, tell them that they have to jump when you say “FIVE”. Tell them you will say this number louder than the others. Now, tell them that they must clap their hands when you say the other numbers (one, two, three, four) and jump when you say “FIVE”. Try to follow a rhythm, so you can introduce students to musical elements while teaching them English and working with numbers.

Observem como são trabalhados elementos da matemática e do inglês, além da movimentação corporal. Os alunos relacionam movimentos de seus corpos ao som dos números cantados pelo professor em inglês. Além disso, há também o som das palmas e do pulo. Deste modo, não estão sendo estabelecidas e nem fechadas “caixinhas” para cada um dos conhecimentos, mas estão sendo utilizadas fontes diversas para o desenvolvimento linguístico das crianças.

1. Elabore uma atividade em que a temática seja a produção de um convite em inglês para uma festa de aniversário, pensando em estratégias transdisciplinares que possibilitem a apresentação do gênero textual ‘convite’ a uma criança de primeiro ano, ainda não oralizada por conta de dificuldades impostas por um transtorno que afeta suas habilidades sociais, e que se comunica predominantemente por meio de gestos e da manipulação de objetos e figuras.
2. Discuta possíveis transdisciplinaridades com seus colegas, relacionando suas diferentes experiências e identifique como esses momentos de partilha podem favorecer modos de incluir alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem durante as aulas de inglês.
3. Em sua jornada profissional, você já atuou junto a alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem? Elabore por meio a plataforma Padlet [www](https://www.padlet.com/) um mural onde você poderá detalhar como foi essa experiência e compartilhar com os colegas: qual era o diagnóstico do aluno? Em quais dificuldades ele implicava? Quais foram as suas maiores dificuldades?

Vivenciando a inclusão em ELIC

Como preparar os professores para trabalharem a ELIC de forma inclusiva? Primeiramente, é importante assumirmos que a nossa realidade exige que sejamos profissionais inclusivos. O direito a uma educação inclusiva é garantido por lei para todos os alunos em nosso país. Diante disso, como podemos trabalhar a canção *Head, Shoulders, Knees, and Toes* em uma turma onde há um aluno com deficiência física, que não move os membros inferiores, por exemplo?

Caso esse aluno possa mover os membros superiores, ele pode participar da atividade, já que, mesmo que não haja mobilidade, ele possui as partes do corpo mencionadas na *nursery rhyme*. Vejam um exemplo no vídeo [www](#).

- (Opcional) Caso você ainda não tenha tido essa experiência, responda: você acredita que seja importante falar sobre inclusão em ELIC? Compartilhe suas impressões acerca da temática e quais as suas ideias em relação à formação de professores de ELIC para a atuação em uma educação inclusiva.

Que tal continuarmos aprendendo sobre a inclusão? Clique no hiperlink e confira no YouTube essa [live de formação continuada para professores de ELIC para a atuação na educação inclusiva!](#)

As interações transdisciplinares

Entendemos aqui que, para que ocorra o desenvolvimento linguístico e assim as crianças possam participar da sociedade de acordo com suas características identitárias e suas individualidades, sejam necessárias ações e interações com diversas pessoas e objetos, em diferentes ambientes. Em acordo com Vygotsky (1991a, 1991b), compreendemos que devem ser consideradas todas as fases a partir do nascimento da criança para que possamos entender a constituição de suas ideias e a formação de seus pensamentos para a ação em meio a sociedade.

Deste modo, considerando a linguagem como elemento fundamental para a inserção das pessoas na sociedade, é importante considerar a importância de que os professores utilizem as mais variadas linguagens e estratégias para o trabalho em sala de aula. Embora entendamos que o professor de ELIC deva trabalhar os aspectos referentes ao idioma, acreditamos que a utilização do termo educação linguística tenha por princípio, justamente, romper barreiras que possam condicionar relações em sala de aula a uma hierarquia absoluta,

posicionando o aluno como receptor e o professor como produtor e detentor de conhecimento (FERRAZ, 2018).

Para definir as atividades e interações como transdisciplinares, partimos do pressuposto de que o próprio conceito de transdisciplinaridade é aberto e, assim como em várias áreas da linguística aplicada, é necessário fazer escolhas em relação aos caminhos a seguir. Aqui, adotaremos as concepções de Gibbons *et al.* (1997), Moita Lopes (2006) e Ferraz (2018), para apresentar algumas transdisciplinaridades possíveis e destacar a importância delas para a ELIC.

Segundo Gibbons *et al.* (1997), o trabalho transdisciplinar deve ser realizado não somente por meio de visitas a diferentes espaços e áreas do conhecimento, mas também por meio de transformações e ações visando o desenvolvimento e a resolução de problemas na sociedade. Autores como Moita Lopes (2016) e Ferraz (2018) destacam, também, que não devemos limitar os alunos às atividades somente no ambiente escolar. É necessário deixar claros que são valiosos todos os participantes nas interações e os contextos para a afirmação da identidade da criança, como indivíduo capaz de compreender e mobilizar elementos para a comunicação em inglês e o desenvolvimento linguístico.

As transdisciplinaridades propostas por Ferraz (2018) têm por base uma educação linguística em inglês que se faça, também, crítica. Quando o autor fala das visitas a espaços e da transformação por meio do contato com os outros, entendemos que ele valoriza, por consequência, as interações que ocorrem durante essas 'visitas'. Acreditamos que a inclusão escolar pode colaborar para que haja ainda mais espaços a serem visitados pelos alunos que, enquanto crianças, estão em processo de desenvolvimento linguístico que os possibilitará não só observar o mundo, mas também participar ativamente e agir para transformá-lo.



PARA REFLETIR...

- Consideremos o cenário da pandemia da Covid-19 e a utilização de novas tecnologias como propulsora da transdisciplinaridade para a ELIC. Como você se sente em relação à utilização dessas ferramentas para o desenvolvimento linguístico, pensando em atividades que possam ser realizadas de forma remota? Entende que é possível transformá-las e adaptá-las para que sejam, também, inclusivas?
- Você aplicou ou adaptou alguma atividade durante a pandemia ou em outro momento em suas ações docentes? Caso a resposta seja sim, demonstre e comente o processo de adaptação. Se não houver feito isso, observe as situações compartilhadas pelos colegas e busque se preparar para possíveis necessidades futuras.
- Dentre os seus alunos, você identifica alguém que possa necessitar de uma atenção maior, em função da demonstração de limitações em relação às interações durante as aulas? Pense em estratégias para incluir a(s) criança(s), de modo a promover o engajamento e o desenvolvimento por meio da educação linguística em LIC. Se possível, exemplifique essas ações e estratégias.

NA PRÁTICA...



- 1.** Escreva um parágrafo sobre como você entende que possa ser promovida a transdisciplinaridade de modo a engajar os alunos em visitas a diferentes espaços para o desenvolvimento linguístico, a partir de reflexões sobre suas práticas docentes, com foco na mediação e nas interações com seus alunos.
- 2.** Converse com seus colegas acerca da importância da participação dos alunos e das oportunidades para que as crianças se comuniquem e participem por meio de diferentes linguagens para a inclusão e a transdisciplinaridade na ELIC. Em seguida, elaborem uma apresentação oral curta em que expliquem o ponto de vista do grupo acerca do tema.
- 3.** Considere a sua própria relação com as diferentes linguagens e áreas do conhecimento, indo além de um espaço que limite a língua inglesa. Com o objetivo de exercitar e demonstrar a compreensão acerca da transdisciplinaridade e das interações para a ELIC, utilize a sua forma de expressão favorita para representar as tuas percepções relacionadas ao tópico - você pode fazer uso da música, de gestos, imagens, palavras, ou de qualquer outra linguagem que escolher.

Dificuldades de aprendizagem

Tratar de inclusão na educação infantil, assim como apontado por Carneiro (2012), implica não deixar de lado as fases históricas que nos trouxeram até a atual política vigente no Brasil. A exclusão e a integração falharam em relação a contemplar as necessidades dos alunos que precisavam de uma educação especial e, por conta disso, cabe também a nós professores trabalharmos para que a inclusão ocorra e prepare todos os alunos para conviverem e se desenvolverem juntos na sociedade. O primeiro passo para a inclusão escolar deve ser o reconhecimento das necessidades da criança, para que essas possam então ser contempladas pelos professores e a equipe escolar.

Silva e Arruda (2014) trazem à tona uma discussão relacionada ao papel do professor na inclusão escolar, apontando o quanto este não deve ser diferente dos outros professores, destacando também a necessidade de uma formação que prepare o docente para atuar junto ao público-alvo da educação especial. O professor necessita de conhecimento para a interação, mediação, adaptação de materiais, flexibilização de planejamento, mas, principalmente, está ali para ajudar o aluno a perceber e ocupar o seu lugar na sociedade. De acordo com as autoras, isso só se faz possível com estudo e o apoio da equipe escolar, além de, em alguns casos, profissionais de outras áreas que colaborem para o atendimento do(s) aluno(s).

De acordo com Correia (2004), as dificuldades de aprendizagem podem ser de variados tipos, o que implica na necessidade de que conheçamos, a partir das características de nossos alunos, as abordagens que podemos utilizar para trabalhar diante de suas especificidades em nosso contexto.



Convencionalmente, costumam-se dividir as dificuldades de aprendizagem em dois tipos: a) Dificuldades Escolares (DE) relacionadas a problemas de origem e ordem pedagógica e b) Distúrbios de Aprendizagem (DA) relacionados a uma disfunção no Sistema Nervoso Central (SNC), caracterizada por uma falha no processo de aquisição e/ou desenvolvimento das habilidades escolares. Os diagnósticos dos DA's devem excluir problemas de ordem sensorial, mental, motora, cultural ou outras causas.

(LIMA et al., 2006)



Como pontuado anteriormente (ver nota de rodapé número 12), optamos por empregar o termo *dificuldades de aprendizagem* para nos referirmos a alunos que necessitam de adaptações e/ou abordagens específicas para a aprendizagem, em virtude, ou não, de um diagnóstico. Utilizaremos, então, nomenclaturas específicas e definiremos os casos que abordaremos conforme o

desenvolvimento desta seção da unidade.

Em relação às deficiências intelectuais, optamos pela utilização deste termo, em detrimento de deficiências mentais, com base em Veltrone e Mendes (2012), entendendo que acompanhamos os movimentos realizados pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, assim como vem sendo feito na política brasileira. Conforme apontado pelas autoras, concordamos que há problemáticas envolvidas na própria escolha do termo, tendo em vista o fato de que, na prática, o que importa é como é feita a inclusão dessas pessoas na escola e na sociedade.

Assumindo que as crianças com dificuldades de aprendizagem demandam estratégias específicas e, muitas vezes, a adaptação de materiais para a educação linguística em inglês, nos parágrafos a seguir, apresentaremos alguns exemplos de pesquisadores que escreveram sobre propostas para a inclusão de crianças e a ELIC - em alguns casos, com índices de transdisciplinaridade. Nesta unidade não focamos em um exemplo específico, mas nos propomos trazer algo que possa ser adaptado junto a várias crianças, em casos e contextos diferentes.

Tonelli e Ferreira (2017) apresentam uma proposta de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para a ELIC junto a um aluno de cinco anos de idade com transtorno do espectro autista (TEA)¹⁵ (PENNINGTON, 1997), contando com adaptações na estrutura do dispositivo didático, além das próprias atividades, priorizando exercícios em que eram utilizadas imagens - *flashcards* -, vídeos com canções, interações por meio de sons, gestos e colagens. Tais adaptações foram necessárias em virtude das características do aluno, já que, por conta do diagnóstico de TEA, tinha dificuldades para interagir e se comunicar oralmente, compreender comandos complexos, elementos subjetivos e executar tarefas com uma mediação que fosse menos direta.

Ainda em relação a crianças com TEA e da forma como podem ser trabalhadas as atividades, Sousa, Costa e Castro (2012) enfatizam a importância da ludicidade para a educação das crianças, de modo que possa ser maximizada a sua atenção e o engajamento por meio da diversão para o desenvolvimento e a aprendizagem.

¹⁵ De acordo com Pennington (1997), o transtorno do espectro do autismo afeta os indivíduos especialmente em suas capacidades de comunicação e interação social. As pessoas com o diagnóstico de autismo são consideradas deficientes, com base na lei brasileira, e possuem o código de identificação (Lei federal 12.765/12).

¹⁶ Com base em Teles (2004), definimos aqui a dislexia como dificuldade para a leitura e escrita, sem que haja comprometimento das competências cognitivas.

aplicadas junto a crianças com outras necessidades específicas para a inclusão, considerando as características que apresentamos para o aluno com diagnóstico de TEA mencionado e entendendo a importância da ludicidade para o trabalho junto a todas as crianças.

Para a ELIC junto a um aluno com dislexia¹⁶ (TELES, 2004), que é classificada dentro do conjunto de dificuldades de aprendizagem que não são necessariamente decorrentes de transtorno, síndrome, ou deficiência, o trabalho de Tonelli (2012) nos traz a importância de estarmos atentos a detalhes que nos possibilitem aproximar mais da criança e entendermos a relação dela com a língua inglesa. Dificuldades em um contato inicial com o idioma podem implicar em bloqueios para a leitura e escrita, causando também afastamento entre aluno e idioma. Em um caso como esse, atividades que privilegiam a expressão por meio da oralidade, da ludicidade e de imagens podem proporcionar o rompimento das barreiras e a aproximação do aluno com o inglês.

Oliveira (2018), visando o desenvolvimento linguístico de um aluno com deficiência visual, explora habilidades e capacidades da criança, respeitando suas limitações e buscando alternativas para as barreiras impostas pela sua deficiência. Permitir que a criança use seus outros sentidos, como o tato, por exemplo, pode lhe proporcionar mais segurança para participar das aulas. A utilização de um dispositivo didático permitiu a adaptação de atividades e a organização em módulos, concretizando a aprendizagem do aluno em uma produção por meio da qual ele pode verificar o resultado do seu trabalho e constatar o seu desenvolvimento.

Entendemos que seja possível a análise individual de cada caso que trouxemos, relacionando-os a outros contextos e buscando similaridades para a aplicação das propostas e estratégias utilizadas pelos pesquisadores para auxiliar as crianças que demandam adaptações em materiais e abordagens específicas.

O número de dificuldades de aprendizagem, ocasionadas ou não em função de deficiências intelectuais, exige que analisemos os casos dentro de suas especificidades por meio de avaliações diagnósticas e contextuais, a fim de que possamos encontrar respostas e caminhos para a inclusão na ELIC junto a nossos alunos.

Material de apoio: a fim de contemplarmos as necessidades específicas dos nossos alunos, é importante que consideremos os diferentes tipos de inteligência e saibamos proporcionar vivências diversificadas de acordo com as características das crianças. Assistam a esse bate-papo sobre o [Ensino de inglês para alunos com diferentes tipos de inteligência na Educação Infantil.](#)

Agora, converse com seus colegas acerca da live que assistiram. Em grupos, escolham um dos tipos de inteligência e elaborem uma atividade com foco no desenvolvimento de habilidades relacionadas a ela.

Exemplo: uma atividade com *numbers*, focando em soluções e operações matemáticas.



PARA REFLETIR...

- Em relação à sua formação profissional, você considera ter sido ou estar sendo preparado para trabalhar promovendo a inclusão na educação linguística em LIC?
- Pense sobre a importância do professor para o desenvolvimento linguístico junto ao aluno com dificuldades de aprendizagem. Considere cada um dos papéis que ele pode assumir em sala de aula, levando em conta suas interações e mediações junto a essas crianças (SILVA; ARRUDA, 2014).
- Você conhece os seus alunos e as necessidades específicas de cada um deles? Busque em sua memória indícios de uma atuação para a inclusão que você tenha vivenciado, seja ela por conta de uma criança com dificuldades de aprendizagem, ou por alguma divergência cultural – por exemplo, uma preferência musical diferente. Pense em momentos em que você tentou contemplar a necessidade de cada uma das crianças, conhecer os alunos e promover a ELIC junto a todos eles.

¹⁷ Caso não tenha acesso ao *jamboard*, você pode utilizar outro site, aplicativo, ou até mesmo materiais concretos - como revistas e cartolina, por exemplo.



NA PRÁTICA...

1. Pensando em suas experiências profissionais, após conhecer um pouco mais a respeito de algumas dificuldades de aprendizagem, como você adaptaria uma atividade para o ensino de rimas a fim de incluir alunos com dificuldades de leitura e escrita em inglês? Traga um exemplo para a discussão com os colegas e converse acerca de outras possibilidades.
2. O tema das dificuldades de aprendizagem implica no reconhecimento da existência delas para que, posteriormente, possamos trabalhar visando a inclusão e o desenvolvimento linguístico inclusivo junto aos nossos alunos. Em grupos, discutam: quais instrumentos e/ou atividades vocês acreditam serem os mais importantes para auxiliarem na identificação de alunos que possam necessitar de adaptação de materiais para a ELIC? Busquem imagens que possam representar a resposta de vocês e montem um jamboard¹⁷. Peçam para outros colegas interpretarem as figuras que escolheram.
3. Clique no link e escute a canção: [We're all amazing! by London Rhymes | Diversity and Equality | Songs for Babies and children.](#) Converse com seus colegas acerca da letra e da melodia. Vocês acreditam que seria possível utilizar essa *nursery rhyme* em uma aula, visando o contato com a linguagem musical e o inglês para a educação linguística? Caso entendam que sim, em grupos, elaborem uma atividade que poderia ser proposta acerca desta canção e apresentem aos demais colegas. Se a resposta for não, organizem uma apresentação oral curta para explicarem os motivos que os levaram a essa compreensão.

A educação linguística inclusiva em inglês e com crianças

Quando pensamos na escolha que fizemos pelo termo educação linguística inclusiva em LIC, entendemos que a justificativa para esta e outras opções que fizemos e apresentamos nesta unidade passe, principalmente, pela nossa formação sócio-histórico cultural e pela nossa compreensão diante dos contextos onde já atuamos enquanto docentes.

Considerar o contexto de atuação é ponto primordial para que estejamos em acordo com os princípios do ISD, que sustenta a nossa visão de linguagem. Por isso afirmamos, com base em Ferraz (2018), que a educação linguística deve ter por objetivo o estabelecimento de relações que potencializem as interações

entendemos que seja fundamental conhecer as características dos alunos. Assim como a atenção a elementos simples como idade e possíveis dificuldades é importante, também a questões de ambiente e aos pontos fortes dos alunos, não só em relação às diferentes linguagens e à capacidade de comunicação por meio delas, mas também às próprias relações com o ambiente e os colegas de turma.

Para que as atividades possam levar os alunos a experienciarem a criticidade e a transdisciplinaridade, entendemos que a mediação por parte do professor deva colaborar para que não haja limites, primeiramente, em relação às reflexões e à apresentação da temática. Posteriormente, devem ser abertos espaços para a participação dos alunos nas interações, o pensamento para a resolução de problemas por meio da linguagem e a identificação do papel da LI para a comunicação.



PARA REFLETIR...

- Dadas algumas particularidades da faixa etária com a qual você atua, qual sua opinião acerca do processo de conhecer e entender seus alunos? Você acredita que te ajuda no planejamento pensar em cada um deles ou confunde?
- Nesta unidade, optamos pela utilização do termo “Educação Linguística em Inglês com Crianças”, aliado à transdisciplinaridade e à inclusão, para tratar da temática aqui abordada. Agora que estamos chegando ao fim, reflita acerca dessa escolha. Você concorda com a perspectiva apresentada?
- Considere a importância dos contextos para a formação das concepções e as escolhas em relação às possíveis abordagens para promover a educação ELIC. Pense em seu próprio contexto e nas formas como pode atuar nele.



NA PRÁTICA...

- 1.** Em seu contexto de atuação, leve em conta as possibilidades para a aplicação das atividades que pensou durante as propostas apresentadas nessa unidade de formação. Monte um esqueleto de planejamento e traga para a discussão elementos que dificultam e/ou facilitam o trabalho para a inclusão na transdisciplinaridade em ELIC no ambiente onde você atua.
- 2.** Já refletimos bastante acerca da importância do desenvolvimento linguístico para as crianças com dificuldades de aprendizagem, além de suas características como aprendizes.

Após as leituras e atividades realizadas, comente, sob o ponto de vista crítico¹⁸, o título da unidade de formação, levando em consideração o que você agora entende por transdisciplinaridade na educação inclusiva e os papéis do professor de ELIC e dos alunos no ambiente escolar. Em seguida, contraste suas ideias com as dos colegas e montem, juntos, um mapa conceitual para que possam analisar os conceitos que formaram a partir dos estudos com a UF.

(Re) começando...

Após a apresentação desta unidade, está feita a proposta. É o momento de refletirmos juntos e chegarmos a uma conclusão: será que a inclusão escolar é uma realidade no Brasil? Já podemos observá-la em nossas salas de aula, ou ainda há passos a serem dados e aspectos a serem desenvolvidos?

Como professores, entendemos que a luta seja constante para que possamos contemplar as necessidades de todos os nossos alunos. Crianças diferentes chegam diariamente à escola após terem tido diversas experiências únicas, as quais querem compartilhar e, um de nossos papéis é colaborar para que tenham as ferramentas necessárias para a comunicação, também, nesses casos.

A inclusão na ELIC pode colaborar para o desenvolvimento e o posicionamento das crianças no mundo, desde que sejam contempladas suas necessidades e individualidades, tendo em vista que a aprendizagem da língua adicional é um direito, assim como a educação. A criança que está na escola deve aprender e estar preparada para agir no mundo. Acreditamos que as ações estejam atreladas ao desenvolvimento linguístico e, diante disso, esperamos que as atividades e leituras aqui apresentadas possam lhes proporcionar momentos de reflexão ricos, que fiquem registrados e possibilitem uma viagem além das páginas da unidade de formação, para a sala de aula e fora dela, em uma realidade cada dia mais inclusiva em nosso país.

¹⁸ A atividade sugere que você tenha um olhar crítico ao título da UF, compreendendo que este, com base em Ferraz (2018), se dê por meio de uma análise que tome por base o rompimento de suas experiências e vivências, permitindo-lhe visitar os conceitos e abordá-los relacionando-os aos espaços e conhecimentos que você possui, transformando sua própria compreensão e a daqueles que estão em contato com o material por meio da fala.



LEITURAS ADICIONAIS

www Texto 1: FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. A Afetividade na superação de desafios: aplicação de uma sequência didática no ensino de inglês para uma criança autista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2020, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: Ufscar, 2020. Acesso em: 9 jan. 2023.

www Texto 2: DOLZ, J. Os cinco grandes desafios da formação docente de línguas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., Caxias do Sul, 2009. *Apresentação oral [...]*. Caxias do Sul: UCS, 2009. Acesso em: 9 jan. 2023.

www Texto 3: ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: Nações Unidas, 1996. Acesso em: 9 jan. 2023.

www Texto 4: BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Acesso em: 9 jan. 2023.

www Texto 5: CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8, p. 81-95, 2012. Acesso em: 9 mar. 2023.



SUGESTÃO DE VÍDEO

www Vídeo: APRESENTAÇÃO Otto Ferreira e Juliana Tonelli – CIETEnPED. Otto Henrique Silva Ferreira; Juliana Reichert Assunção Tonelli. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (7min.59s.). Acesso em: 9 jan. 2023.

REFERÊNCIAS

ARCHANJO, R. *Linguística Aplicada: uma Identidade Construída pelo CBLA*. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA). Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011.

BRADIL. Lei nº 12.76, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 20 mai 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124965>. Acesso em: 20 maio 2022.

CORREIA, L. M. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 2, n. 22, p. 369-376, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (ed.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 105-119.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. Transdisciplinaridade na educação linguística com crianças: propulsionando o engajamento textual. *Scielo Preprints*, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4125>. Acesso em: 20 maio 2022.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, p. 467-496, 2021.

LIMA, R. F. de, MELLO, R. de J. L. de, MASSONI, I.; CIASCA, S. M. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um serviço de neurologia infantil. *Revista Neurociências*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 185-190, 2006. DOI: <https://doi.org/10.34024/rnc.2006.v14.8741>

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. 279 p.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338. 1994.

OLIVEIRA, T. R. R. *Inclusão de aluno deficiente visual: proposta de sequência didática de língua espanhola para o ensino fundamental I*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PENNINGTON, B. F. *1946 diagnósticos de distúrbios de aprendizagem: um referencial neuropsicológico*. São Paulo: Pioneira, 1997.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, 2013. SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1-29, 2014.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, nº 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em: 04 mar. 2023.

SOUSA, F. R. M.; COSTA, E. A. B.; de CASTRO, T. H. C. WorldTour: Software para Suporte no Ensino de Crianças Autistas. *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)*, [S.l.], nov. 2012. ISSN 2316-6533. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/sbie/article/view/1806>. Acesso em: 04 mar. 2022.

TELES, P. *Dislexia: como identificar? Como intervir?* *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 2004. p. 01-22.

TONELLI, J. R. A. *A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. 574 f, 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2012.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S. Adaptação de sequência didática para o ensino de inglês a uma criança com transtorno do espectro do autismo. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (org.). *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2017. v. 1, p. 201-228.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. *Educação em perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 359- 373, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

COLABORADORES

Izabel Tiemi Nakamura

Graduada em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Londrina, e em Artes Visuais e Multimídia pela Universidade Norte do Paraná. Também é técnica em Fotografia pela Escola de Fotografia de Tóquio (Tokyo Shashin Gakuen). Atua profissionalmente como fotógrafa e professora de língua inglesa na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Seus interesses de pesquisa envolvem o ensino e aprendizagem de línguas adicionais para/com crianças, abertura e sensibilização linguística e múltiplas linguagens na infância.

E-mail: izabeltiemi@me.com

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas. Membro do GT de Formação de Professores da Anpoll e líder do grupo de pesquisa FELICE/CNPq. Graduada em Administração de empresas pela Universidade Estadual de Londrina (1995), mestra (2005) e doutora (2012) em Estudos da Linguagem (UEL). Tem estágio de pós-doutorado em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra UNIGE (2013); pela UNB (2018) e pela UNEMAT (2019). Atuou como professora de inglês em uma escola bilíngue e como professora e coordenadora da área de língua inglesa na rede particular de ensino na cidade de Londrina. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, educação inicial e continuada de professores de línguas. Participante do Grupo de Trabalho (GT) da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada: <http://anpoll.org.br/gt/formacao-de-educadores-na-linguistica-aplicada> e do Grupo de Pesquisa GRAFE-PRISME na Universidade de Genebra (UNIGE). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: jtonelli@uel.br

Mariana Guedes Seccato

É pós - doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, onde também obteve o título de Doutora em Estudos da Linguagem e Mestre em Estudos da Linguagem. Graduada em Letras Anglo Portuguesa também pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professora

de Língua Inglesa no Colégio Celtas de Votuporanga -SP e no Colégio Sesi na mesma cidade. Atuou no estado de São Paulo como professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças -CNPq) e no Grupo de Pesquisa GIEL (Grupo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa para crianças, ensino-aprendizagem, lúdico, formação de professores de línguas e língua inglesa.

E-mail: mariseccato@gmail.com

Marianna Cardoso Reis Merlo

Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Linguística pela mesma instituição com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Possui graduação em Letras - Inglês também pela UFES. É pós-graduada em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e em Língua Inglesa pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ), ambas no Rio de Janeiro. Atualmente, dedica-se a pesquisas na área de Linguística Aplicada Crítica, mais especificamente sobre os seguintes temas: autoetnografias, formação de educadoras e educação linguística com crianças.

E-mail: marianna.merlo@ufes.br

Otto Henrique Silva Ferreira

Professor de inglês e música para crianças, formado em Letras - Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Foi bolsista de iniciação científica (CNPq), pesquisando a elaboração de materiais didáticos para o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista. É membro do grupo de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE). Aluno de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UEL). É especialista em Linguagem Musical, Psicopedagogia Institucional e Gestão Escolar pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

E-mail: otto.lettras@gmail.com

Patrícia da Silveira

Mestre em Estudos da Linguagem com ênfase em autoavaliação e autorregulação na aprendizagem de língua inglesa em contextos colaborativos online pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É especialista em Educação Infantil com estudos na área de desenvolvimento infantil e moralidade; em Educação de Jovens e Adulto - EJA e em Educação a Distância: Habilitação em Tecnologias Educacionais. Possui MBA em Gestão de Pessoas e com graduação em Letras-Inglês. Atualmente é doutoranda em Educação na linha de pesquisa em aprendizagem, desenvolvimento humano e escolarização, com ênfase em estudos na área da Teoria Social Cognitiva de Bandura, da autorregulação, das crenças de autoeficácia docente e das estratégias de aprendizagem. É professora do ensino básico, técnico e tecnológico do IFPR.

E-mail: patricia.silveira@ifpr.edu.br

Thais Rossafa Tavares Balbino

Professora de inglês atuante nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano) de escolas públicas municipais na cidade de Ibiporã (PR), graduada em Letras Estrangeiras Modernas - Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pela UEL e em Docência no Ensino Superior pela FATEC. Mestre em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) pela UEL.

E-mail: tha.rossafa@gmail.com

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

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

Juliana & Mariana

ISBN 978-65-265-0522-9



9 786526 505229 >

