

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI  
CLÁUDIA KAWACHI-FURLAN  
GIULIANA CASTRO BROSSI  
GABRIELLI MARTINS MAGIOLO  
(ORGANIZADORAS)

# PANORAMA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA

Possibilidades e caminhos traçados durante o *V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para Crianças* e do *IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para Crianças*



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

---

T664p Tonelli, Juliana Reichert Assunção *et al.*

Panorama da Educação Linguística na Infância: possibilidades e caminhos traçados durante o V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para crianças e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças

Organizadoras: Juliana Reichert Assunção Tonelli, Cláudia Kawachi-Furlan, Giuliana Castro Brossi e Gabrielli Martins Magiolo; Prefácio de Telma Gimenez.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.  
figs.; tabs.; quadros;  
E-book PDF.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5637-692-9.

1. Ensino. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3  
2. Linguística. 410  
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI  
CLÁUDIA KAWACHI-FURLAN  
GIULIANA CASTRO BROSSI  
GABRIELLI MARTINS MAGIOLO  
(ORGANIZADORAS)

# PANORAMA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA

Possibilidades e caminhos traçados durante o V  
*Encontro de Professores e Professoras de Inglês  
para Crianças e do IV Seminário de Avaliação de  
Línguas Estrangeiras para Crianças*

Apoiado por:



O evento foi financiado pelo British Council. Para mais informação, por favor, acesse [www.britishcouncil.org.br](http://www.britishcouncil.org.br). O British Council é a organização internacional sem fins lucrativos do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Seu trabalho busca estabelecer a troca de experiências e criar laços de confiança por meio do intercâmbio de conhecimento e de ideias entre pessoas ao redor do mundo. A organização está presente em mais de 100 países e trabalha com parceiros como governos, organizações não governamentais e iniciativa privada, em ações relacionadas à promoção da língua inglesa, cultura, artes, educação e programas sociais.

Informações: [www.britishcouncil.org.br](http://www.britishcouncil.org.br)

*Copyright* © 2023 – Das organizadoras representantes dos autores

*Coordenação Editorial*: Pontes Editores

*Revisão*: Vera Bonilha

*Editoração*: Vinnie Graciano

*Capa*: Acessa Design

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

### **CONSELHO EDITORIAL:**

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève – Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UNB – Brasília)

**Maria Luisa Ortiz Alvarez**

(UNB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

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

Dedicamos este livro aos professores e às professoras que, diária e incansavelmente, estão nas salas de aulas de línguas adicionais com crianças promovendo uma educação linguística afetiva, crítica e sensível ao outro.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao *British Council*, nas pessoas de Cíntia Gonçalves e Patrícia Santos, pelo convite para realizarmos o projeto MOLIC – Mapeamento da Oferta de Língua Inglesa para Crianças –, pela confiança em nós depositada e, principalmente, pelos laços firmados ao longo de um ano de projeto.

Registramos que este livro foi possível graças ao financiamento do *British Council*.

# SUMÁRIO

PREFÁCIO

**V EPIC e IV Seminário de Avaliação** \_\_\_\_\_ 11

Telma Gimenez

**APRESENTAÇÃO** \_\_\_\_\_ 15

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Cláudia Kawachi-Furlan

Giuliana Castro Brossi

Gabrielli Martins Magiolo

CAPÍTULO 1

**LANDSCAPE OF LANGUAGE EDUCATION IN CHILDHOOD IN BRAZIL:  
POSSIBILITIES AND PATHWAYS THAT EMERGED FROM THE V EPIC AND IV  
ASSESSMENT SEMINAR** \_\_\_\_\_ 23

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Cláudia Kawachi-Furlan

Giuliana Castro Brossi

Gabrielli Martins Magiolo

CAPÍTULO 2

**AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA INFÂNCIA:  
DIZERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA** \_\_\_\_\_ 46

Bruna Alessandra Graef Bueno

Fabio José de Araujo

### CAPÍTULO 3

#### **REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA E PARA A INFÂNCIA EM CURSOS DE LETRAS** \_\_\_\_\_ 85

Claudia Paulino De Lanis Patrício (UFES)

Francini Percinoto Poliseli Corrêa (UNESPAR – Câmpus de Apucarana)

Paula Garcia de Freitas (UFPR)

### CAPÍTULO 4

#### **O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM CONTEXTOS PÚBLICOS BRASILEIROS** \_\_\_\_\_ 120

Fabiana Fernanda de Jesus Parreira (SME Votuporanga)

Fabiana Fernanda Steigenberger (SME Rolândia)

Joel de Jesus Junior (SME de São Mateus)

Klissia Dias Tersi Borges (SME Pontalina)

### CAPÍTULO 5

#### **EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR INGLÊS PARA CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA: FOCO NA PRÁTICA DO PROFESSOR** \_\_\_\_\_ 142

Emanuelle Avelar Gomes Costa (Doutoranda – PPGL/UFSCar)

Rita de Cássia Barbirato (UFSCar)

### CAPÍTULO 6

#### **EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA E O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E O DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE** \_\_\_\_\_ 172

Gabrielli Martins Magiolo (UEL/SEED-PR)

Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

### CAPÍTULO 7

#### **O QUE APRENDI COM A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DESENVOLVIDO PARA A PESQUISA DE MESTRADO? – AUTOCRÍTICA, REFLEXÕES E FEEDBACK** \_\_\_\_\_ 201

Liliane Malta (UFES)

### CAPÍTULO 8

#### **INCIDENTES CRÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS** \_\_\_\_\_ 229

Mariana Guedes Seccato (UEL/ Colégio Celtas)

CAPÍTULO 9

**ASSESSING EFL READING DURING THE COVID-19: VOICES OF YOUNG  
LEARNER LANGUAGE TEACHERS IN MEXICO** \_\_\_\_\_ **265**

Elsa Fernanda González, (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México)  
Norma Alicia Vega-López (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México)  
Xochitl Gómez-Cordero (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México)  
Carlos Alberto Sifuentes-Rodríguez (Universidad Autónoma de Tamaulipas)

POSFÁCIO

**É caminhando que se faz o caminho** \_\_\_\_\_ **303**

Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo  
Sandra Regina Buttros Gattolin

**SOBRE OS AUTORES E AUTORAS** \_\_\_\_\_ **307**

## PREFÁCIO

### **V EPIC e IV Seminário de Avaliação**

O convite para prefaciar o conjunto de textos resultantes do V EPIC e IV Seminário de avaliação, realizados de modo unificado em formato *online* em 2021, não deixa de ser um desafio, dada a rápida expansão desse campo de práticas e pesquisas. De fato, em quase uma década desde a primeira edição do EPIC em 2013, aumentou consideravelmente a oferta de língua inglesa no ensino infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incremento esse influenciado por vários fatores, dentre os quais se destaca o papel ocupado pelo inglês no imaginário social.

Naquela ocasião, a *Folha de Londrina*, jornal local, dava cobertura ao evento, com uma chamada de primeira página onde se lia: “falta de legislação prejudica ensino de inglês” (28/03/2013). No corpo da reportagem, eu, como coordenadora do evento, apontava que “existe uma pressão grande para se aprender inglês, mas é preciso dar condições para isso”. Obviamente, isto implicava muito mais do que aprovar leis que dessem respaldo para a inserção da disciplina no currículo ou que possibilitassem a contratação de profissionais para atender a essa faixa etária.

Como demonstram estudos analíticos de políticas para o ensino de inglês realizados naquela época (RIXON, 2013), a tendência de se ampliar a oferta para crianças abaixo dos 6 anos de idade,

verificada em diferentes partes do mundo, vinha acompanhada da necessidade de se organizar a formação continuada de professoras<sup>1</sup> e de mecanismos de avaliação. Obviamente, o pressuposto era o de que as autoridades educacionais, com poder decisório e de planejamento, conduziriam a política visando a promover equidade. Essa expectativa tinha em conta que o setor privado vinha realizando essa inserção, de olho nas demandas dos pais, por sua vez, influenciados pelos discursos de eventual vantagem competitiva de seus filhos no futuro mercado de trabalho. De acordo com o prefácio de Gail Ellis (*apud* RIXON, 2013, p. 2):

Os pais precisam ser vistos como parceiros-chave, seja em instituições públicas ou privadas, assim como há necessidade de gerir suas expectativas e ajudá-los no envolvimento com a aprendizagem de inglês de seus filhos, de forma que possam dar suporte a essas experiências e maximizar o ambiente fora da sala de aula.<sup>2</sup>

Essa observação ilustra bem a disparidade de situações nas quais essas políticas (mais ou menos formalizadas) se realizam. Em nosso caso, por exemplo, quais as características dos pais que poderiam auxiliar seus filhos com o aprendizado de inglês?

A heterogeneidade de provisão para o ensino de inglês nos 64 países ou regiões, demonstrada por aquele estudo, parece coincidir com a realidade em nosso país, em que as iniciativas públicas dependem muito mais de ações locais, em nível municipal. Ainda que tenhamos avançado nessa oferta (vide o capítulo “O ensino de línguas adicionais em contextos públicos brasileiros”, neste volume), esse movimento tem se dado de “baixo para cima”, pressionan-

---

1 Neste texto, opto pelo feminino genérico, considerando que a maioria responsável pelo ensino de inglês no Brasil é constituída por mulheres (OBSERVATÓRIO PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 2022).

2 No original: *Parents need to be viewed as key partners, whether in state or private institutions, as there is a need to meet and manage their expectations, as well as help them become involved in their child's English language learning so they can support their child's learning experience and maximise the out-of-school environment.*

do para que o poder público faça sua parte. Um exemplo tem sido a expansão das “escolas bilíngues” (geralmente significando ensino em português e inglês) que gerou a produção das diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, conforme Parecer CNE/CEB 2/2020. De acordo com o histórico apresentado naquele documento,

Com o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização. Embora o tema já tenha sido tratado pela Câmara de Educação Básica, passamos a receptionar e problematizar experiências privadas e públicas, a exemplo da pioneira edição de educação bilíngue em comunidades carentes no município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, e do programa intensivo de língua adicional desenvolvido na rede pública de ensino no município de Londrina, no estado do Paraná.<sup>3</sup>

Se, no caso de Londrina, a parceria entre o poder público e a Universidade Estadual de Londrina permitiu que intensas trocas fossem realizadas para essa concretização, em outras situações, instituições privadas, como editoras, também foram e são atores relevantes na realização da política de ensino de inglês para crianças.

Em 2013, quando realizamos o 1 EPIC, trabalhávamos na construção de orientações curriculares para o município, em uma perspectiva de colaboração. O evento teve, além de palestras e *workshops*, grupos de trabalhos para validação de um documento elaborado no interior de um projeto de extensão que contou também com a participação de professoras das redes municipal e estadual, além de representantes das secretarias municipal e estadual

---

3 [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jun. 2022.

de educação. A proposta apostava naquilo que viria a ter continuidade sob a liderança de Juliana Tonelli, com seu Grupo de Pesquisa FELICE (CAPES/CNPq), e cujos frutos estão refletidos neste conjunto de textos. O fortalecimento da comunidade de prática de ensino de inglês para crianças no Brasil se concretiza nas pesquisas, experiências de ensino e projetos de extensão que, bem articulados, oferecem contribuições valiosas para subsidiar políticas educacionais.

O EPIC evoluiu, tornou-se um espaço fundamental de trocas, aprendizado e reflexões inspiradoras. Conforme destacam Juliana, Cláudia, Giuliana e Gabrielli no capítulo 1 desta coletânea, os temas tratados no V EPIC e IV Seminário de Avaliação exemplificam a complexidade de atuação nessa área e nos convidam a considerar o quanto já sabemos e ainda precisamos saber sobre esse ensino em uma perspectiva de equidade e justiça social. No momento histórico que vivenciamos, esta é uma tarefa essencial para construção de um futuro de políticas educacionais que sejam inclusivas e humanizadoras.

Vida longa ao EPIC e ao Seminário de Avaliação!

Telma Gimenez

UEL/CNPq

Londrina, outubro de 2022.

## Referências

RIXON, Shelagh. *British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide*. London: British Council, 2013.

## APRESENTAÇÃO

Desde 2013, quando nasceu, o **Encontro de Professores de Inglês para Crianças (EPIC)** vem reunindo profissionais da educação envolvidos com o ensino de línguas para crianças, e sempre carregando sua mais valiosa marca: a promoção de trocas de experiências e de acolhimento de professores, professoras, pesquisadores, pesquisadoras e discentes que compreendem que a infância é uma etapa importante na vida do ser humano e que, por isso, as experiências educacionais nessa fase devem ser cuidadosamente planejadas e conduzidas.

Sendo assim, o **EPIC** é, caracteristicamente, um encontro afetuoso, marcado por suas atividades dinâmicas e inovadoras, e por possibilitar tanto a formação de redes de trabalho envolvidas em cumplicidade e amizade quanto a proposição e o fortalecimento de ações para a concretização de políticas de formação de professores(as) de línguas adicionais para atuação nos anos iniciais de escolarização.

Os anos de 2020 e 2021 foram especialmente desafiadores em âmbitos pessoais e profissionais, dada a pandemia causada pela Covid-19. Desse modo, o **V Encontro de Professores de Inglês para Crianças e o IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para Crianças** ocorreram, pela primeira vez, virtualmente visto que as restrições impostas pelo distanciamento social não nos permitiram estar fisicamente juntos(as).

Para isso, todos os esforços foram empreendidos para que as marcas do **EPIC** e do **Seminário** não se perdessem: afetividade, criatividade, inovação, cumplicidade e tantas outras. Além disso, continuamos firmes no propósito de promover momentos de discussões sobre a educação linguística em línguas adicionais *para e com* crianças, a troca de experiências e a disseminação de pesquisas desenvolvidas no bojo da temática em questão. Alunos(as) de graduação e da pós-graduação, pesquisadores(as), professores(as) da educação básica foram convidados(as) a dar continuidade às discussões teórico-práticas no campo do ensino e da avaliação de línguas com crianças que vêm sendo realizadas nesses dois eventos importantes e únicos no Brasil.

Nesta edição, porém, identificamos outras formas de continuar nos apoiando e fortalecendo mutuamente para que pudéssemos, unidos e unidas, avançar em um ensino de línguas na e para a infância ainda mais sério, com mais qualidade e, principalmente, com mais afetividade. Assim, pela primeira vez, tivemos a presença de importantes professoras-pesquisadoras de outros países que estiveram virtualmente conosco discutindo questões caras às nossas práticas. É deste modo que temos, como grupo e rede estabelecidos com pesquisadores e pesquisadoras das mais diversas localidades, a fim de superar os desafios vivenciados sem, contudo, perder a esperança de que podemos fazer a diferença na vida de tantas pessoas que se interessam e se importam com a temática sobre a qual nos propomos discutir. Em especial, na vida das crianças.

Na quinta edição do **Encontro de Professores de Inglês para Crianças** e quarta edição do **Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para Crianças**, continuamos buscando meios de propor e fortalecer ações para a concretização de políticas de formação de professores(as) de línguas adicionais para atuação nos anos iniciais de escolarização. Considerando os ricos momentos de integração possibilitados pela intensa programação do evento, deci-

dimos reunir nesta obra algumas falas decorrentes do EPIC. Neste texto, apresentamos os nove capítulos que compõem este livro.

O primeiro capítulo, de autoria das organizadoras, apresenta um panorama dos temas discutidos no V EPIC e IV Seminário. Conforme proposto no título **“Landscape of language education in childhood in Brazil: possibilities and pathways that emerged from the V EPIC and IV Assessment Seminar”**, as autoras discutiram, com base na análise dos trabalhos propostos durante o evento, possíveis caminhos já trilhados e a serem conquistados no campo da educação linguística na infância. Partindo das temáticas mais recorrentes, como avaliação e ensino de inglês para crianças durante a pandemia da Covid-19, bem como aquelas que carecem de mais atenção, tais como educação crítica e afetividade, as pesquisadoras defendem a importância de eventos como esse para a construção coletiva daquilo que se espera com a educação linguística na infância.

O segundo capítulo, intitulado **“Avaliação para a aprendizagem de línguas adicionais na infância: dizeres necessários para a docência”**, escrito por Bruna Bueno e Fábio José Araújo, tem como foco a discussão do conceito de avaliação para a aprendizagem e suas implicações no ensino-aprendizagem de línguas adicionais na infância. A autora e o autor, com base no mapeamento de teses e dissertações feito pelo grupo de pesquisa FELICE-CNPq, apresentam um panorama dos estudos realizados sobre essa temática no Brasil. Além disso, foram discutidos os principais resultados de suas pesquisas, ambas desenvolvidas no programa de pós-graduação MEPLEM (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas) da Universidade Estadual de Londrina. Bueno e Araújo destacam os avanços nos estudos sobre avaliação para a aprendizagem de línguas adicionais com crianças e a importância de ampliação das investigações sobre esse tema.

No terceiro capítulo, **“A educação linguística na e para infância em cursos de licenciatura em Letras”**, de autoria de Francini Corrêa, Paula Garcia de Freitas e Claudia Lanis, as autoras socializam ações que têm sido desenvolvidas em prol da educação linguística na e para infância em três cursos de licenciatura em Letras de três universidades brasileiras: Universidade Estadual do Paraná (Unespar–câmpus Apucarana) (Língua Inglesa); Universidade Federal do Paraná (UFPR – câmpus Reitoria) (Língua Italiana); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES- câmpus Goiabeiras) (Língua Espanhola). Elas descrevem as atividades realizadas em cada contexto, apresentando as parcerias formadas e os projetos desenvolvidos, além de refletirem acerca das conquistas e dos desafios relacionados com a formação de professores(as) de línguas estrangeiras para crianças. Essas iniciativas contribuem para confirmarmos a relevância da formação docente para professores(as) de línguas estrangeiras/adicionais que atuam com crianças e a urgência de políticas públicas que garantam o acesso às línguas estrangeiras e à formação docente.

Em **“O ensino de línguas adicionais em contextos públicos brasileiros: vozes sobre o ensino de inglês para crianças”**, Fabiana Jesus Parreira, Fabiana Fernanda Steigenberger, Joel de Jesus Junior e Klissia Borges discutem diferentes cenários da oferta de língua inglesa para crianças em quatro estados: São Paulo, Paraná, Espírito Santo e Goiás. As autoras e o autor, que participaram do projeto MOLIC (Mapeamento da Oferta de Língua Inglesa para Crianças) que foi uma pesquisa apoiada pelo Conselho Britânico, e desenvolvida pelo grupo de pesquisadoras que compõem o FELICE e o TEIA, ponderam que há similaridades e diferenças em cada contexto e, ao analisar esses aspectos, apontam para a necessidade de políticas públicas que garantam o ensino de línguas adicionais na infância no contexto público. Além disso, salientam a urgência da formação docente para esse cenário dada a dificuldade de profissionais

preparados para atuarem com o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O capítulo é encerrado em tom de manifesto, com destaque para a importância de ter as especificidades locais das autoras e do autor descritas e suas vozes ouvidas diante do silenciamento de documentos nacionais no que tange ao ensino de Língua Inglesa com Crianças (LIC).

O quinto capítulo é intitulado **“Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: foco na prática do professor”** e foi escrito por Emanuelle Avelar Costa e Rita Barbirato. As autoras buscaram compreender, por meio do desenvolvimento de uma pesquisa de cunho etnográfico, a prática de três professoras(as) de inglês para crianças de turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I (anos iniciais do Ensino Fundamental) de escolas públicas. Elas revelam que os(as) professores(as) participantes apontam três aspectos que precisam fazer parte das aulas de LIC: o foco no desenvolvimento da habilidade oral, o lúdico e o ensino contextualizado. As autoras ressaltam a importância da formação inicial para que docentes possam estar cada vez mais cientes de suas escolhas e atuação em sala de aula.

Em **“Educação linguística na infância e o gênero textual história infantil: possibilidades para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e o debate sobre a diversidade”**, Gabrielli Martins Magiolo e Juliana Reichert Assunção Tonelli apresentam um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, orientada pela segunda, cujo foco incidiu na análise das contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo em aulas de inglês com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina. Neste capítulo, as autoras discutem a sequência didática (SD) – disponibilizada gratuitamente no capítulo por meio de um *link* –, que foi elaborada com base no gênero história infantil e analisam as produções das crianças,

apontando quais ajustes foram necessários para que ela estivesse adequada para ser aplicada. As autoras finalizam o texto, ressaltando a importância da educação linguística na infância na valorização da diversidade e das diferenças.

No sétimo capítulo, intitulado **“O que aprendemos com a experiência de um curso desenvolvido para a pesquisa de mestrado – autocrítica, reflexões e *feedback*”**, Liliane Malta propõe analisar criticamente a pesquisa que desenvolveu durante o mestrado, enfocando sua autocrítica, o curso oferecido nessa ocasião e o *feedback* das participantes do curso. A autora reflete acerca das dificuldades vivenciadas por professores(as) de LIC, sobretudo por conta das lacunas na formação docente para esse contexto e da falta de políticas educacionais e linguísticas para o ensino de inglês na Educação Infantil. O cunho autoetnográfico do capítulo pode contribuir para que outros(as) professores(as) se identifiquem com os desafios dessa profissão e, em meio às incertezas e às indagações presentes no ensino de LIC, possam refletir criticamente sobre suas práxis, valorizando seus locais e seus papéis e redimensionando o ensino com crianças.

Na sequência, com o capítulo **“Incidentes críticos na formação inicial de professores de língua inglesa para crianças”**, Mariana Seccato discute como as experiências vivenciadas, denominadas de incidentes críticos (IC), podem ser pensadas como elementos de autoavaliação que podem auxiliar o(a) professor(a) em sua prática. Seccato defende a relevância dos incidentes críticos estarem presentes na formação inicial de professores(as) de línguas adicionais para crianças, na medida em que os IC podem prepará-los(las) para eventos de sua atuação profissional. O contato com os IC pode ajudar professores(as) a refletirem sobre sua própria prática e a se prepararem para experiências futuras, visto que as histórias compartilhadas possibilitam mobilizar co-

nhecimentos, perspectivas, propostas e experiências que auxiliam a guiar a prática docente. No contexto de LIC, a autora assevera a importância desses relatos para compreender melhor as crianças e para conectar professores(as) comprometidos(as) com a educação linguística na infância.

O nono capítulo, **“The assessment of young learners’ reading skills during the Covid-19 pandemic: the experiences of Mexican elementary school teachers”**, é decorrente da palestra de encerramento, proferida por *Elsa Fernanda González*. A autora, em parceria com os(as) demais pesquisadores(as) envolvidos(as) na investigação relatada na conferência final, discute que a avaliação em uma segunda língua/ língua estrangeira apresenta inúmeros desafios, os quais também estão presentes na avaliação da habilidade de leitura. Por conta da pandemia da Covid-19, professores(as) precisaram adaptar suas práticas de ensino e de avaliação no que tange ao desenvolvimento da leitura dos(as) alunos(as) em uma segunda língua/ língua estrangeira. Assim, neste capítulo, são analisadas as práticas de professores(as) mexicanos(as) que envolvem a avaliação da habilidade de leitura, as percepções e experiências desses(as) professores(as) para indicar as dificuldades e os benefícios da avaliação no formato virtual. Os(As) pesquisadores(as) apontam para a necessidade de estudos que investiguem o papel da tecnologia na avaliação de leitura e que fomentem discussões sobre as dificuldades de avaliação da leitura no formato online.

Esperamos que este livro provoque reflexões sobre a educação linguística na infância e que as vozes de todos(as) envolvidos(as) nesta obra estejam presentes na luta para que todas as crianças tenham seu direito garantido, ou seja, que tenham acesso à educação em línguas adicionais no contexto público e que os órgãos competentes se movam na construção de políticas públicas voltadas

ao ensino de línguas adicionais com crianças e à formação docente para atuação nesse cenário.

Assim como no **V Encontro de Professores de Inglês para Crianças e no IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para Crianças**, defendemos a importância de traçarmos coletivamente caminhos possíveis para a educação linguística na infância.

As organizadoras.

Londrina, outubro de 2022.

## CAPÍTULO 1

# LANDSCAPE OF LANGUAGE EDUCATION IN CHILDHOOD IN BRAZIL: POSSIBILITIES AND PATHWAYS THAT EMERGED FROM THE V EPIC<sup>1</sup> AND IV ASSESSMENT SEMINAR

Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Cláudia Kawachi-Furlan  
Giuliana Castro Brossi  
Gabrielli Martins Magiolo

*Walker your treads are  
the paths and nothing more;  
Walker, there is no path,  
the path is made when walking.  
When walking the path is made  
and when looking back you see  
the path that has never  
to be walked again.  
Walker there is no path  
but trails in the sea.<sup>2</sup>*  
(Antônio Machado, Cantares, 1910)

- 
- 1 In this article, we decided to maintain the acronym in Portuguese since it is nationally known for those involved in the theme.
  - 2 From the original: “*Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar.*”

## First words

Throughout the years we have been dedicated, as many other researchers in the Brazilian Applied Linguistics area (ROCHA, 2006; 2012; SANTOS, 2005; 2009; LIMA, 2021), to the issues related to Teaching English to Young (and very young) Learners (henceforth, TEYL), or as we have been conceiving lately, language education in childhood (MALTA, 2019, TONELLI, in press; KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021; TONELLI; MAGIOLO, 2020; BROSSI; TONELLI, 2021).

This field of activity and research has been experiencing a growing expansion that may be associated with the soaring demand from parents and families for schools with a varied curriculum, and the emergence of bilingual schools as well as private schools that offer TEYL as an appeal to bring/attract more students. In addition, there have been continuous efforts from municipalities that confront the silence of the main document (BRASIL, 2018) that organizes education in Brazil: the Common Curriculum National Basis (AVILA; TONELLI, 2020) regarding this demand from the first years of education nationwide. These administrators have been acting independently from the national legal guidelines, trying to minimize the exclusion of thousands of children (aged 6-11) from public schools, to this curricular subject as it is seen in the traditional perspective. As we see it, TEYL goes way beyond a curricular subject, as it allows the development of many aspects of a child's life such as cognitive, social, cultural and intercultural aspects (ROCHA, 2009).

According to the Brazilian laws that organize basic education, the Law of Guidelines and Basis for Education (BRASIL, 1996, 2017) and the BNCC (BRASIL, 2018), teaching English as an additional language or as a foreign language starts to be mandatory for children in their 6th grade. However, in reality as we have seen in studies

from specialists and from teachers/researchers of their own praxis, TEYL and the language education in English in childhood (LEEC) have come to stay, and it is not going anywhere but forward, with or without the legal and formal guidelines.

Bearing in mind the possibility of sharing experiences and outcomes from this field of knowledge, the V English Teachers for Children–EPIC and the IV Foreign Languages Assessment Seminar, has been offering, since 2013, the opportunity for teachers and scholars to gather in favor of co-constructing new paths for the field as well as questioning and reframing existing ones. Throughout the five and four editions of these biannual events, we have witnessed the expansion of the field, the clearing of newly discovered scope and the deepening of existing ones that constitute an area of interest that, in our view, must be discussed and developed. From our perspective, it seems clear that as we, teachers and scholars, act and research, we become agents of changes of direction, and possible social transformation (FREIRE, 1987), composing a network of a collectivity that has been walking with no pre-established path as Antônio Machado reminded us: we have been building our own pathways as we walk, as the Spanish poet says in the epigraph of this chapter.

In this analogy of the treads that open our ways, we invite you to join us in this journey as we walk you through some of these pathways that we, teachers and researchers, have been tracing, and that were shared during this fifth edition of EPIC and fourth edition of the Foreign Language Assessment Seminar. Some of them are paved roads which take us to specific places such as the discussions about the beliefs that permeate TEYL. Others are newly found tracks that have been walked by many of us and might soon become a road that will be traveled by all, such as the learning assessment for children. As we attempt to draw a map of the most debated themes in the 2021 edition, in this chapter, you will no-

tice that there are different routes to get to certain places, showing the many paths that may lead to the same arrival point: language education in childhood concerned with children's holistic development as citizens who will live in a world that is not ours (ARENDDT, 2013).

The main purposes of this chapter are to discuss some of the aspects covered by keynote speakers of the event in relation to the expanding context worldwide, to highlight the prominence of initiatives being carried out in the Brazilian setting, as well as to present the landscape of the additional languages teaching for young learners (henceforth, YL) in our country. In addition, we seek to emphasize the legitimate teacher education spaces that have been established and shared through oral communications, lectures and panels presented in the event.

This chapter is organized as follows: in the next section, we share the content of one of the first talks during the opening ceremony, delivered by Professor Fiona Copland, in that moment from the University of Stirling (Scotland)<sup>3</sup>. After that, we bring what Professor Kaisa Hahl, from the University of Helsinki (Finland) covered during her talk concerning teachers' skills and competences. In the third section, we present a panorama of the 7 sessions of oral communications carried out by researchers and English school teachers who participated in the event. Last but not least, we discuss assessment and TEYL based on the final conference delivered by Professor Elsa Fernanda Gonzalez, from Universidad Autónoma de Tamaulipas (Mexico) and on the panel "the assessment of learning and language education in childhood in Brazil: have we moved forward?"

---

3 Recently she has started working at the University of Warwick.

## **1. Responses to the challenges: what is new and what seems to remain the same**

In order to provide an overview of the subjects covered throughout the event, in this section, we bring an outline of one of the two opening lectures, conducted by Fiona Copland in which she talks about the challenges in TEYL and some possible responses. In her presentation, Professor Copland shares with the audience the background concerning TEYL, some of the problems related to it, some suggested solutions and, finally, what the teachers in the investigated context say about these matters. However, it is interesting to say, as we try to discuss further, that the data presented by her are quite similar to what we have been witnessing in the Brazilian scenario as she herself mentions during the talk.

The talk was based on a broader study, which has been carried out by a group of researchers, including herself. In the beginning, she explains that there were previous publications in the area that provided her background to approach the subject covered during the referred lecture. More specifically, Professor Copland quotes an ongoing investigation in which she, in cooperation with Garton and Burns, repeated a study developed ten years ago entitled 'Investigating global practices in teaching English to YL's in order to verify whether the scenario has changed or not. At this point, she anticipates, in her talk, that unfortunately the findings seem not to be different from what was identified ten years ago.

According to her, there has been a global growth in the teaching of English to children and, in the last fifteen years, following specialized literature, Copland states that the age children have been starting to learn has lowered. In her own words, "[...] there were far fewer primary school children learning English and that was an activity that happened much more in secondary school, post 11–12 year-olds, and also in private schools, mainly." However,

she affirms that this scenario has also changed and TEYL in pre-primary and primary public schools is a world reality and, for this reason, quoting Johnstone (2009), Copland agrees that it is possibly the world's biggest policy development in education. In addition, she reminds us that all of those working in this area "are part of something truly global".

From our point of view, such a statement reinforces what Brazilian researchers have been showing over the last 15 years: the significant changes in the offering of languages in early childhood in Brazil requires language and educational policies in order to guarantee this right to our students (SANTOS, 2005; ROCHA, 2009; ÁVILA; TONELLI, 2020; BROSSI, 2022).

Another important question Professor Copland brings us is "why do people want children to learn English in primary schools?" and this is also a matter that has been discussed in Brazil since it is a debate that echoes in studies that come from teaching practices. In a book chapter published in 2013 by Picanço, the author asks the same question as she problematizes the real reasons behind such a decision: after all, why do we need to teach English in pre-primary and primary schools?

From our perspective, it seems reasonable to affirm that, although in Brazil nowadays the discussions around the subject have been gaining prominence, the reflections brought by Copland in this talk during the V EPIC and the IV Foreign Languages Assessment Seminar echoes the voices of many Brazilian researchers concerning this issue. It is important to consider, from our point of view, whether this 'wave has been surfed' because we, as educators, understand such teaching as important to our children or if it has been done due to external influences. However, for the matter of this chapter, we do agree that the same concerns foreign teach-

ers and researchers have related to the TEYL finds place in hundreds of investigations being carried out in Brazil<sup>4</sup>.

Among the reasons for introducing English at an early age, Copland mentions that the economic globalization and the belief that, because the world is getting smaller, we do need a common language, English has been introduced at schools earlier and earlier. Following this idea, she problematizes the fact that parents want their children to have better opportunities and so they want them to learn English whether they are in a state school or a private school. In addition, she says that because many families do not have financial resources to afford English classes, they are pushing the state to offer them at school.

Another important issue that she brings up is the well-known belief that “earlier is better” and, once again, Copland corroborates Brazilian investigations that emphasize that there is no proven evidence to suggest that learning English at an early age is better than learning older. As a matter of fact, she highlights the struggling teachers face when teaching it to children because they forget very easily, they do not have enough hours of language exposition, classes are very large, and contrary to what is usually said, they are not ‘like sponges’. To her, they do not understand the studies that show it is not really the case when it comes to teaching at schools.

Following her thread of thinking, she discusses the policy that comes with all this pressure of offering English at early ages at schools and puts into question the fact that policies come before planning what compromises the actions.

Finally, she shows the findings concerning the research carried out in 2010 by means of a survey answered by five thousand of TEYL teachers around the world. The respondents had a list of challenges previously identified in the research literature from

---

<sup>4</sup> To know the studies, please visit <https://www.feliceuel.org>

that year: better access to technology, better access to other resources such as coursebook, more hours of English per week, training in new methodologies for TEYL, improvement in their own levels of English to teach effectively, smaller classes, fewer tests and examinations might be preferable because they found it very stressful to deal with it and also the issue concerning the best age to learn English as a foreign language.

Teachers were asked to order what they found the most challenging issues to the least ones. And similarly to what Brazilian studies have been showing, the survey indicated that what teachers considered to need more is training in new language teaching methodologies. Teachers might know how to teach English and they might know how to teach children but it is a completely different activity teaching English to children.

After repeating the same survey 10 years later, in 2020, the results showed that still what the teachers consider the most significant challenge and, therefore, what they mainly need is training on how to teach English to preschool children.

Thinking of the roads taken and the ones not yet taken, the opening talk seems to assure that the studies developed in Brazil give us signs that the great majority of topics mentioned by Professor Fiona has been or is being carried out by those who are in class, dealing with the TEYL, which may strengthen the efforts made to provide opportunities of professional development.

## **2. Concerns about teacher education in early foreign language teaching**

On the second opening presentation at the V EPIC and the IV Foreign Languages Assessment Seminar, we heard about the reality of TEYL and in-service teacher training in Finland from Professor Kaisa Hahl (University of Helsinki). She entitled her presentation

“Teachers’ skills and competences in early foreign languages teaching in Finland” in which she intended to explain a study she conducted recently along with her research assistant – Maija Pietarila – aiming to investigate what skills and competences teachers in Finland think that are essential for TEYL.

In an attempt to make the audience familiar with the context in focus, the professor detailed some specifics about the Finnish setting. According to her, early teaching of foreign languages in that country started at the beginning of the 1990s and, since then, it has been following a trend for an earlier start. She poses, however, that TEYL used to be implemented at age 9 (third grade). It is just in January 2020 that it started being done nationwide at age 7 (first grade).

Similarly to the first presentation with Professor Copland, it has caught our attention the correspondence of context situation regarding some issues Brazilian and Finnish foreign language teachers share in terms of teacher education for the early scholar stages. One example is about the belief on the sensitivity period as an argument to start younger and younger, which is passed along by many teachers and even politicians – as stated by the keynote speaker – who believe that YL learn a new language better. Hahl emphasizes that, according to the research, this could be true for an immersion context of learning an additional language when it comes to immigrants and/or bilingual schools, but it cannot be applied in a generalized way.

However, different factors influence how YL learn a foreign language, and this was already discussed and proven by many researchers so far such as Assis-Peterson and Gonçalves (2001), Rajagopalan (2009), and Muñoz (2014) in the South American scenario. One of these factors, according to Professor Kaisa, is the amount of time that is given for additional language teaching in European schools, which is one or two weekly lessons of thirty or 45 minutes

each. Less than the minimum necessary to learn a new language based on the information Hahl provides about what specialized literature has indicated to be: three lessons of 30 minutes each.

In a similar way to Copland's lecture, the Finnish speaker also understands the teachers' pedagogical skills and their proficiency in the foreign language play a role in how well the YL will learn. For instance, Hahl's research has shown that the proficiency of YL language teachers is usually lower than other scholar stages, which impacts on the amount of language students listen to in the classroom, besides other effects. This data walks along with the belief that anyone, even non-qualified, can teach languages to very YL; a problem that we also face in our context. Fiona Copland mentioned that her research proved that belief wrong. Thus, both lecturers agree that the situation reveals the disregard for the subject as stated long ago by Linguevis (2007).

The second set of skills and competencies addressed on the speech is the pedagogical one that, in summary, comprehends the process of choosing the right type of activities that are suitable for these young children that may not know how to write and read, and even beyond, small children are on their way to achieve the simplest physical, mental and cognitive abilities that older learners already master such as using the scissors or going to the toilet by themselves.

Brazilian scholars have also been placing this matter into consideration when researching teacher education on TEYL. There is still a major discussion on what course should educate these teachers as long as degrees in language courses give the teachers the proficiency and knowledge about language teaching, while pedagogy courses prepare teachers to deal with the child in the middle of their full development process. On this matter, it is worth quoting the work of Moraes and Batista (2020), even though they cover assessment issues, since they postulate that it is important

for the YL teacher to have both types of knowledge – language and pedagogy – to be able to fulfill their role on the child language education.

In Finland, as shown by Professor Kaisa<sup>5</sup>, this kind of training happens after the teachers are already in service. The speaker gives us an idea of how early language teaching works in Finland. She says it was only in 2017 that the government started these federal key projects that provided funding and training to teachers of YL. Hahl herself had a project of in-service training going on at that moment.

Equally to Brazil, there are three kinds of teachers in Finland: 1) the class teachers that are qualified to teach any subject that is given; 2) the subject teachers who are specialists in the subject they choose to teach; and 3) double-qualified teachers who may have been educated as a class teacher but as a minor, they've received some foreign language education. It follows that the class teacher doesn't have the expertise in the language. Nevertheless, subject teachers don't have the expertise in the pedagogical elements of teaching as they are used to teaching older students who can read and write.

With the scenery as a background, Kaisa Hahl and her assistant Pietarila conducted their research hoping to answer the following questions: 1) what skills and competencies do they consider important for a teacher in early foreign language teaching? 2) what (kind of) language skills do they consider important in early foreign language teaching? The research comprised 44 teachers – 18 subject teachers, 10 class teachers, and 16 double qualified teachers.

As a result, all the participants found that enthusiasm and ability to inspire; focus on children and the learning environment (classroom management); skills for early years pedagogy (how

---

5 Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=s5wsphM-9mk>

children learn and the correct type of activities and tasks) are the most important skills and competences for a YL language teacher. Most subject and double-qualified teachers answered it is also important: skills for foreign language education (fluency); willingness to develop one's skills (continuously training); ability to throw oneself in the job (having humor and getting out of comfort zone); using one's strengths (use their own strength to be the best teacher they can be despite what society says).

About the second question, over 80% believe communication in the target language is the most essential language skill. This poses a contradiction because many found important basic grammar and/or pronunciation skills. Others also believe that courage to speak and trust in one's language skills and development of language skills are significant.

In conclusion, Hahl ponders that Pedagogy skills were considered more important than language skills and foreign language education by the participants. Yet, she presents some important questions that are suitable for the Brazilian reality of TEYL: 1) Do class teachers want to teach a foreign language? Is it fair to students who have teachers that are not happy within their position? 2) If interculturality is important in L2 teaching, can class teachers – who did not study the target language – have the competence to explore that?

These are reflections that, we believe, need to be done and researched by the academy once the spread of TEYL is consummated and getting bigger each day even though there is not a consensus on the teacher education for this context. Given the rich exchange of information, we can conclude that, similarly to the previous topic, Brazilian researchers are tracing significant pathways nationwide that dialogue with the ones taken worldwide. Besides, these lectures have allowed us to believe that Brazil is walking side

by side with the countries that are on the top of some important World ranks about education quality.

### **3. Some of the pathways traced during the V EPIC and IV Assessment Seminar**

As stated by Professor Copland in the opening lecture of the event, there are many challenges in the TEYL area. Some of them are similar in different parts of the world, such as the need for teacher education programs that focus on language education in childhood and the role of the English language for children's development. During the two months of the V EPIC and IV Foreign Languages Assessment Seminar, in 2021, these topics and others similarly relevant were discussed by teachers and researchers from different parts of Brazil.

The event had a rich variety of presentations. There were three keynote speakers for the opening and closing conferences. Three roundtables emphasized assessment, TEYL in public contexts, teacher education and reflections of recently graduated teachers. There was one panel with graduate students who had recently published their thesis and dissertations. In addition, there were 7 sessions of oral communications, with 20 presentations focusing on results of studies and research projects. There were also 19 presentations of lesson plans and classroom activities.

By presenting a summary of the V EPIC and IV Foreign Languages Assessment Seminar, our intention is to call attention to the importance of this type of event in which professionals involved in TEYL have the opportunity to reflect on the achievements and the challenges of this area, sharing different experiences and different paths, but with one common goal: promoting engaging and affective language education practices. The wide range of topics addressed in the oral communication sessions show how stud-

ies and teachers' praxis in TEYL in Brazil have developed beyond structural views of language and instrumental goals of TEYL. Some of the themes are:

**Figure 1:** Topics discussed in the oral communications

Beliefs	Affection	Technologies	Multiliteracies	Teaching materials and resources
Autoethnography and teacher education	COVID-19 Pandemic and online teaching	Assessment	Discursive genres	Diversity
Children's voices	Bilingual programs	Teacher education programs	Storytelling	Official documents
Critical education	Collaborative learning	Teaching practicum	Literature	Learning disabilities

**Source:** The authors

The variety of topics presented in figure 1 indicates participants' concerns regarding TEYL in Brazil. As previously stated, the presentations portrayed results of research and teachers' praxis, which demonstrate we have many issues that have been in the agenda of those involved in TEYL for quite some time. Issues such as the need for teacher education programs, the lack of official documents, the importance of studying and working with critical education, collaborative learning (for teachers and students), and teaching children with learning disabilities. Lately, other issues have also become part of the agenda, such as online teaching and learning because of the Covid-19 pandemic, as well as the difficulties and consequences related to it. Thus, the role of tech-

nology, multiliteracies, teaching materials and teacher education have been in the spotlight due to the recent changes we have been facing since the beginning of 2020.

It is gratifying to see that the participants were/are concerned with children's cognitive, social, emotional, and physical development, not only their linguistic performance, as suggested by Rocha (2009). The current demand for teaching English to very YL has raised awareness of how and why this should occur. According to Copland and Ni (2019, p. 148),

First, it is important to meet the needs of the student, and this is especially true for younger students. Teachers of English to young learners should recognise their responsibility to educate the whole child and not only to teach him/her English. As research in education shows, a child must be nurtured, made to feel valued and allowed to develop his/her identity in order for him/her to become a confident young person (Cameron 2001; Chi et al. 2016; Johnstone 2009). Language learning can contribute to successful development but only if it is carefully done.

As stressed by the authors, the focus is or should be on children's complete development. When we understand the role of language learning in this process, we can go beyond instrumental perspectives to achieve formative goals (MAGIOLO; TONELLI, 2020) through language education. However, in order to expand this instrumental view, we need to invest in teacher education and public policies that defend children's rights to have access to an additional language. According to Santos (2011), by reshaping teacher education programs, it is possible to deal with society's demands, which is connected to redesigning the role of teachers, schools, and perspectives of language and language teaching.

This shift in perspectives is highly emphasized in the freirean pedagogy, opposed to the idea of learners having a passive role

in schools, in which they are not educated to question and problematize neither school subjects nor issues that are part of their lives. In the author's words:

Children early notice that their imagination does not play: it is almost something prohibited, a type of sin. On the other hand, their cognitive capacity is challenged in a distorted way. They are not invited, on one hand, to relive imaginatively the story from the book; and on the other, to appropriate, little by little, the meaning of the text content. (FREIRE, 1997, p. 30)

The 2021 meeting, VEPIC and IV Foreign Languages Assessment Seminar, represented a moment to celebrate the achievements of the TEYL field in Brazil. We still have many pathways to trace, but we are truly glad to see that many presentations approached the possibilities of language education with children, addressing children's and teacher's needs. Events like this strengthen our commitment to defend public policies that respect and value children and teachers.

#### **4. The newly paved road to assessment**

In the final conference, Elsa Fernanda Gonzalez presented an overview of the current studies that indicate how the research on assessment for foreign languages learners has drastically increased in the past 20 years because of all the international phenomenon of offering English as a Second Language (ESL) earlier for children, which has been happening worldwide. First, she pointed out how assessment has impacted children, teachers and all stakeholders when it comes to TEYL, and the urgent need to discuss assessing children in a way that considers formative assessment as an integral part of their language learning. Gonzalez also highlighted the current need to research about how online learning has impacted the assessment with children during the pandem-

ic, and teachers' perception of the use of video, the social media, as well as the roles of social media such as WhatsApp, that has been widely used in Mexico, Hong Kong and other countries. She emphasizes that we need to know more about how teachers are assessing, their specific procedures, their tools, and what type of Information Communication Technology (ICT) teachers are using to assess their children. By all means it is necessary to look closely at all the work teachers have been doing, as well as how much they have been learning from the online pandemic teaching experience.

As our keynote speaker talked about a recent research project she has conducted in México and Colombia, we must point that in Brazil we have also experienced the same concern from many teachers who participated in the oral presentations at the EPIC and the IV Foreign Languages Assessment Seminar: the lack of technology and internet connection that their children have. A result of this research is that, once more, we must applaud the teachers' creativity and flexibility everywhere as they had to adapt the contents and the way to assess their children, due to the virtual format we have been living with.

Gonzalez also shared another very important finding related to the virtual format: the virtual learning environment can help reduce children's anxiety regarding the assessment process. She also believes that children can be encouraged to assess themselves through different platforms such as padlet. However, a very crucial detail is the consistency towards the assessment we conduct with children in two aspects: regarding the content and the familiarity the students feel about the platform used during the assessment. She addressed a very sensible perception calling teachers' attention to the need to be patient, as we move out of this pandemic situation, with our students who will return to face-to-face classrooms lacking micro, independent, social and cognitive skills that should have been developed in the school environment. This might be ob-

served especially with children that began the first grade in the virtual format class. We realize, as Gonzalez pointed out, our responsibility, as a researcher community or as teachers, to understand what is the impact of this situation, as we consider any type of diagnostic assessment with our children and their needs, after the return to classes.

The responsible role as teachers and as researchers regarding assessment in the field of teaching an additional language to children was also a topic discussed at the panel entitled ‘The assessment of learning and language education in childhood in Brazil: have we moved forward?’, carried at the event. In this activity mediated by Professor Helena Selbach, there were three invited researchers presenting their studies’ main outcomes. Their main focus was to emphasize the need to bring assessment to the beginning of all acts, reflection, classes and planning as a way to reinforce the crucial role of continuous assessment in any level, especially in children’s learning. For many years, assessment has been misinterpreted as tests, subjects’ evaluation or grades, and used in many contexts as a threat or a prize, depending on the student’s performance. As teachers, we have been misunderstanding assessment as the last aspect of a process when we should view it as the first step and a continuous procedure that bears in mind the reevaluation of the pedagogical instruments, how and what we need to review and reinforce when it comes to the subject and the curriculum, as well as the children’s development.

Bueno and Araújo’s (2021) research brings to discussion two non-traditional forms of assessment for children that enables English teachers to use them as a learning and assessment instrument, such as a board game and learning tracks, developed as the final product for their Masters’ research project at the Program of Professional Master at Londrina State University. Bueno states that, besides the children’s development in the additional language

through the Chameleon board game, it might provide one of the essential elements for language learning: the social relations expansion granted by the playful situation. Freitas (2021) calls attention to the need for assessment literacies for teachers as well as for the involvement of children in the decisions regarding their assessment, so they may feel as a part of the process. The three researchers/teachers at the assessment panel had in common the emphasis on the role of assessment in children's self-image and positive feelings throughout their own language learning process.

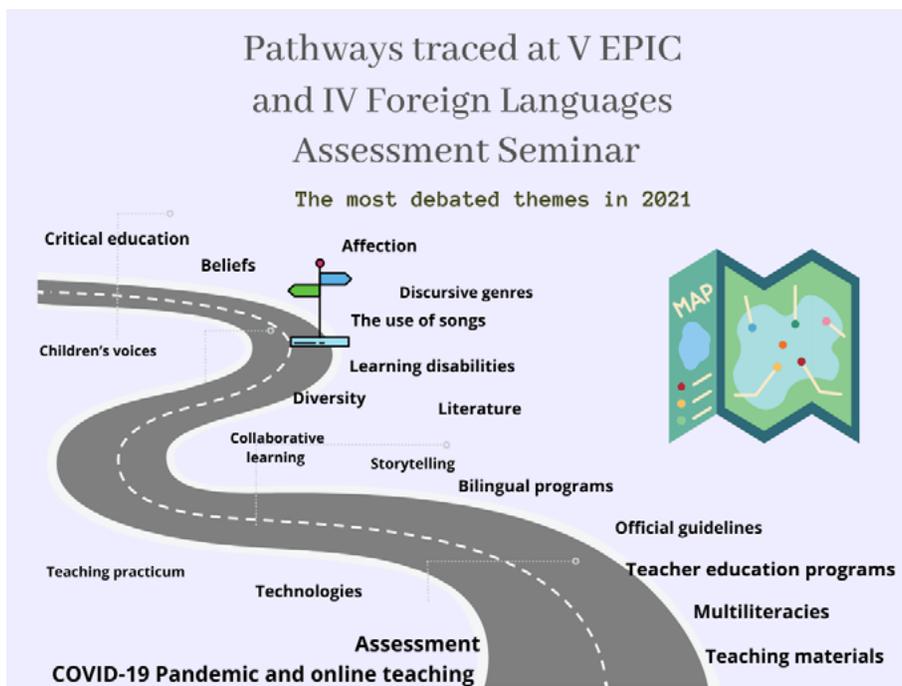
### **Final words**

The aim of this chapter was to present an overview of the themes discussed in V EPIC (Meeting of English Teachers for Children) and IV Foreign Languages Assessment Seminar that occurred in September and October 2021, in an online format due to the Covid-19 pandemic. The event was kindly named "EPIC at home" (EPIC em casa), since the members of the research group FELICE – CNPq have been promoting online meetings since the pandemic started as an attempt to keep studying and to be emotionally connected in times of physical isolation. Thus, the events "at home" represented an opportunity to collectively build possibilities for language education with children.

As we have highlighted in the beginning of this chapter, this event, EPIC and Foreign Languages Assessment Seminar, has been providing teachers and scholars with an opportunity to share their research outcomes and teachers' praxis since 2013. The 2021 edition was not different. As proposed in the title of this text, the event promoted a landscape of language education in childhood in Brazil by receiving participants from different parts of Brazil and speakers from other countries. As provided in figure 1, different pathways have been traced at this event: some of them were more recurrent, such as assessment and the COVID-19 Pandemic and online teach-

ing experiences. Other paths are still in need of a closer look, such as critical education, affection and children's voices, among others. All these pathways have been showing the variety of possible routes that need to be taken regarding this important field of study that is teaching a foreign language to young learners.

**Figure 2:** Pathways traced at V EPIC and IV Foreign Languages Assessment Seminar



**Source:** The authors

By sharing our impressions and reflections on what was built during the event, we hope to highlight how the area of TEYL in Brazil has developed and evolved beyond common beliefs associated with language acquisition, perspectives of language and education, as well as children's and teachers' roles. We were truly inspired by all the lectures, round tables, panels, oral presentations, lesson plans and classroom activities presented. As described

in the epigraph of this chapter, we are building our own pathways as we walk. Despite the lack of official documents and laws that guarantee children's access to an additional language, we continue to defend the need to collectively construct pathways that value language education in childhood.

## References

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ASSIS-PETERSON, A.A.; GONÇALVES, M.O.C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, n.5, 11-26, 2001.
- ÁVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública . *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 42, n. 1, 2020. e50986. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i1.50986>
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. Implementação da educação linguística na infância na Escola pública: Uma história só “pra inglês ver”? In: EGIDO, A. A. et al. (org.). *Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas (volume 1)*. Anápolis: Scotti, 2021a. p. 313-339.
- COPLAND, F; NI, M. Languages in the young learner classroom. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (orgs.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Routledge, 2019. p. 138-153.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1970/1987.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 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*, v. 21, p. 467-496, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gmd9TzrfPFRYGRFmymRNtYD/?lang=en>

LIMA, A.P. *Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente*. 2019. 299f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro, 2019.

LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na Educação Infantil! In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (orgs.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p. 137-154.

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que Inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. *Signum*, v. 23, n. 3, 2020. Disponível em <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 20 mar. 2022.

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

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 15-42, 3 set. 2020. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/26804>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MUNOZ, C. *Starting young – is that all it takes?* Babylonia, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of World English. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, p. 185-196, jul./dez. 2009.

ROCHA, C. H. A língua inglesa do Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 48, v. 2, p. 247-274, jul./dez. 2009.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem)–Instituto de Linguagens, Universidade do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TF9xmXY4QrgNxGYNkv6RDXI/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 ago. 2022.

TONELLI, J. R. A. *Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com crianças: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas*. Banca de ascensão de nível, Universidade Estadual de Londrina, 2022.

## CAPÍTULO 2

# AValiação PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA INFÂNCIA: DIZERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA

Bruna Alessandra Graef Bueno<sup>1</sup>

Fabio José de Araujo<sup>2</sup>

### Introdução

O ensino de Línguas Adicionais<sup>3</sup> para Crianças, doravante LAC, tem ganhado grande destaque na área acadêmica em âmbito brasileiro e, isso se deve, por conta dos processos de globalização e dos modos como este idioma vem influenciando a vida das pesso-

---

1 Possui graduação em Letras pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE-2012), Especialização em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (2019) e Mestrado Profissional pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-2020). É professora do quadro próprio do magistério da Secretaria Estadual de Educação do Paraná e atua como professora de língua inglesa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em rede privada de ensino.

E-mail: [brunagraef@hotmail.com](mailto:brunagraef@hotmail.com)

2 Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2005), Especialização em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (2019) e está cursando mestrado profissional – MEPLEM pela Universidade Estadual de Londrina (2020-2022). Atualmente é professor efetivo da Escola Estadual Professora Fátima Gaiotto Sampaio e Escola Estadual Austrílio Capilé Castro, lecionando língua inglesa e língua portuguesa para os ensinos fundamental e médio.

E-mail: [fajoaraujo@gmail.com](mailto:fajoaraujo@gmail.com)

3 Optamos por utilizar o termo Línguas Adicionais (LA) e línguas adicionais para crianças (LAC), pois corroboramos a perspectiva de Selbach, Robaina e Hoffmann (2021, p. 265) de que “ele se acresce a outras línguas do repertório do educando brasileiro”, ou seja, incorpora processos necessários para o desenvolvimento social da criança.

as (CAMERON, 2003; PIRES, 2004). Para Tanaca (2017, p.30) “A importância de ensinar e aprender LI na infância, atualmente, é inegável e dialeticamente relacionada aos processos da globalização que têm nesta língua sua força de propagação e vice-versa”.

Por este motivo, a avaliação da e para a aprendizagem tem se tornado objeto de discussões tendo em vista, dentre outros fatores, a impossibilidade de dissociá-la do processo de ensino e de aprendizagem, pois a avaliação no contexto educacional “faz parte da rotina de professores e alunos” (BATISTA; MORAES, p.2, 2020). Tonelli e Quevedo-Camargo (2016, p.923) apregoam que a avaliação “é um componente importante de qualquer processo de ensino e aprendizagem”. Diante disso, acreditamos que o ensino, a avaliação e a aprendizagem são uma via de mão única, a qual leva os alunos ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Embora o tema avaliação da/para a aprendizagem de línguas adicionais por crianças tenha crescido exponencialmente no campo da pesquisa, é preciso ainda refletir em que medida essas pesquisas indicam avanços nesta área tão sensível e importante do ensino e da aprendizagem de uma língua adicional (LA).

Levando em consideração este crescimento de pesquisas, neste capítulo propomos apresentar um panorama dos estudos realizados até o momento no Brasil, por meio de um mapeamento realizado pelo grupo de pesquisa FELICE, e promover uma discussão sobre dois trabalhos desenvolvidos no programa de pós-graduação MEPLEM (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas- UEL).

Na próxima seção, apresentamos de forma mais detalhada o mapeamento concebido pelo grupo de pesquisa FELICE.

## **1. Avaliação para a aprendizagem de línguas adicionais na infância: um caminho a percorrer**

Nas últimas décadas, a oferta de aulas de LA nas séries iniciais de escolarização, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental I, exige urgência nas pesquisas que abarcam temas como ensino, aprendizagem e avaliação neste contexto (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019).

Em razão da impossibilidade de desassociar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, mostram-se relevantes as discussões acerca do processo avaliativo em âmbito acadêmico (MCKAY, 2006; HAYDT, 2008; FURTOSO, 2011; QUEVEDO-CAMARGO, 2011; HOFFMANN, 2012; SCARAMUCCI, 2014; TSAGARI, 2016; PAPP, 2019; BUENO; TONELLI, 2019; BUENO, 2020, entre outros).

A avaliação é parte fundamental da prática escolar diária dos professores (TSAGARI, 2016) e, segundo Retorta e Marochi (2018), é essencial tanto no ensino como na aprendizagem, pois, a partir dos resultados provenientes dela, abrem-se oportunidades de verificar se os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados e, posteriormente, corrigir possíveis dificuldades detectadas durante o processo.

Debruçamo-nos essencialmente sobre a avaliação *para* a aprendizagem, doravante ApA, de línguas adicionais por crianças<sup>4</sup> e, embora Scaramucci (2006) não trate diretamente sobre a avaliação neste contexto, compartilhamos da perspectiva da autora sobre o importante papel desempenhado pelo processo de avaliação no ensino e na aprendizagem. De acordo com a autora,

[...] a avaliação não é apenas central no processo de ensino e de aprendizagem; é sobretudo, o elemento integrador entre dois processos e, como tal, deve subsidiá-los des-

---

4 Consideramos crianças pessoas até 12 anos de idade incompletos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente-lei n. 8069/90, de 13 de julho de 1990.

de o seu início, e, portanto, não deveria ser tratada como uma etapa final independente, como aparece em muitos modelos de ensino-aprendizagem. (SCARAMUCCI, 2006, p. 52)

Como mencionado anteriormente, ancoramo-nos, neste capítulo, na concepção de avaliação *para* a aprendizagem, a qual tem como função principal subsidiar a aprendizagem e o desenvolvimento do objeto avaliado, colocando o aluno como sujeito central no processo de avaliação (BUTLER, 2016). Segundo Coombe (2018, p. 10, tradução nossa), ApA é uma avaliação orientada para a aprendizagem, a saber: “Avaliação para a aprendizagem é um tipo de avaliação formativa que cria e usa feedback para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Um aluno fará uma avaliação e usará o feedback dela para ajustar a prática e melhorar o desempenho”.<sup>5</sup>

Deste modo, acreditamos que, ao utilizar uma abordagem de ApA, é possível que os alunos se concentrem nos objetivos de aprendizagem. Isso pode ajudá-los a assumir a (co)responsabilidade por seu próprio aprendizado e planejar, com o auxílio e orientação do professor, como podem seguir em frente e, por meio do *feedback* efetivo,<sup>6</sup> podem tornar-se mais confiantes, reflexivos, inovadores e engajados em sua própria aprendizagem. Em outras palavras, a ApA ajuda o aluno a compreender onde estão e o que precisam fazer para atingir os objetivos propostos durante o planejamento.

Adiante, apresentaremos um panorama de pesquisas realizadas sobre o tema até o momento no Brasil.

---

5 No original: “Assessment for learning is a type of formative assessment that creates and uses feedback to improve students’ learning and performance. A student will take an assessment and use the feedback from the assessment to adjust practice and improve performance” (COOMBE, 2018, p. 10).

6 De acordo com Moraes e Batista (2020, p. 27), o *feedback* do professor deve, portanto, “[...] ser eficaz e descritivo, apontando para o aprendiz o que ele já é capaz de produzir e descrevendo caminhos para ele conseguir realizar o que ainda não consegue”.

## 2. Avaliação e ensino de línguas adicionais para crianças no Brasil: avançamos?

Como mencionado na seção anterior, a avaliação é o elemento que integra ensino à aprendizagem, nas palavras de Masters (2014, p. 1, tradução nossa), “O propósito fundamental da avaliação na educação é estabelecer e entender onde os alunos estão em um aspecto de sua aprendizagem no momento da avaliação”<sup>7</sup>, ou seja, é por meio dela que é possível que o (a) professor (a) compreenda a que nível está a aprendizagem e, de que modo, ele (a) poderá instruir o aluno (a), por meio de *feedback* efetivo, para que, deste modo, o aprendiz alcance os níveis de aprendizagem estabelecidos no planejamento de ensino.

Especificamente, neste artigo, trataremos de pesquisas sobre avaliação *na/para* a aprendizagem de línguas adicionais (LAC) por crianças e, embora não haja documentos oficiais que norteiem especificamente a avaliação de LA na infância<sup>8</sup>, é importante destacar que, em razão do aumento de sua oferta no contexto escolar de crianças, diversos trabalhos em âmbito nacional têm se desenvolvido. O grupo de pesquisa FELICE<sup>9</sup> (Formação de professores e ensino de línguas para crianças), coordenado pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, da Universidade Estadual

---

7 No original: “The fundamental purpose of assessment in education is to establish and understand where learners are in an aspect of their learning at the time of assessment” (MASTERS, 2014, p. 1, tradução nossa).

8 “No Brasil, embora seja facultativo o ensino de línguas estrangeiras (LE) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de língua inglesa (LI) já faz parte do currículo de grande parte das escolas particulares e algumas públicas, dependendo de iniciativas municipais, não havendo diretrizes oficiais que possam orientá-lo” (COSTA, p. ix, 2008).

9 O grupo FELICE caracteriza-se por pesquisas no campo de formação de professores e ensino de línguas (estrangeiras/adicionais e materna) para crianças. O grupo objetiva o incentivo à pesquisa por meio da disponibilização de teses e dissertações brasileiras acerca do ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC) no que se refere às determinadas áreas de estudo como, por exemplo, o bilinguismo, a avaliação, a formação de educadores, entre outras. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

de Londrina (UEL), desenvolveu um mapeamento, o qual aponta pesquisas de mestrado e doutorado realizadas em universidades públicas no Brasil.

Este mapeamento é composto por quatro áreas de pesquisa, sendo elas: ensino de línguas estrangeiras para crianças; formação de professores de línguas estrangeiras para crianças; bilinguismo e avaliação no ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Do mapeamento constam oito trabalhos sobre o tema avaliação no ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças dos últimos 14 anos. A primeira pesquisa, intitulada “Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no Ensino Fundamental brasileiro” (COSTA, 2008), foi desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas-SP. O objetivo principal deste trabalho foi analisar o exame de proficiência YLE (*Cambridge Young Learners English Tests*), elaborado pela Universidade de Cambridge ESOL (*English for Speakers of Other Languages*), especificamente no contexto de LI no Ensino Fundamental I (EFI) no Brasil, para compreender como se caracteriza esse exame e analisar sua adequação para uso no contexto de EFI.

De acordo com a pesquisa supracitada, o uso do YLE não contribui para que o ensino de LI apresente resultados efetivos em âmbito nacional, considerando a formação integral e crítica do aluno (COSTA, 2008). Deste modo, evidencia-se a pouca eficácia de testes internacionais de longa escala no contexto de ensino de LI em escolas regulares da rede privada. Portanto, é importante nos questionarmos sobre a utilização de testes internacionais em contexto brasileiro, tendo em vista a grande diversidade cultural e social instituída em cada país.

A dissertação de mestrado de Costa (2008) introduz o tema avaliação no ensino de LI, em contexto infantil, na esfera acadêmica, e sugere que outras pesquisas possam promover investiga-

ções mais aprofundadas acerca do tema avaliação, testes<sup>10</sup>, efeito retroativo, entre outros, com vistas a contribuir para um processo de ensino e de aprendizagem de LI mais eficaz.

O segundo trabalho do mapeamento trata-se de uma dissertação de mestrado, intitulada “Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I”, desenvolvida por Ana Paula de Lima (2011), na Universidade Estadual de Campinas-SP (Unicamp).

A pesquisa de Lima (2011) propôs a análise de avaliações de rendimento sugeridas por alguns livros didáticos de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como estas avaliações pretendem observar se os objetivos de ensino foram alcançados. Além disso, a autora propõe analisar em que medida as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que as fundamentam são as mesmas que embasam o ensino, bem como se os objetivos de ensino são contemplados no processo avaliativo, ou seja, a pesquisadora se propôs a verificar se a avaliação ia ao encontro das concepções de linguagem adotadas, bem como dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no planejamento.

Segundo a autora, embora os livros didáticos propusessem avaliações dos conteúdos trabalhados, havia discrepância entre o que era ensinado e o que era avaliado e, apesar de o material enfatizar habilidades orais, elas eram pouco recorrentes nos pro-

---

10 De acordo com Coombe (2018, p. 40) teste é “um conjunto de tarefas ou atividades destinadas a elicitam amostras de desempenho que podem ser marcadas ou avaliadas para fornecer *feedback* sobre a capacidade de um candidato ou um conhecimento. No contexto de avaliação em sala de aula, estes podem ser destinados a descobrir se a lição ensinada é compreendida por todos, alguns ou poucos. Às vezes, um teste pode ser formal e/ou informal. Os testes podem também ser feitos antes, durante e após uma aula, dependendo dos objetivos estabelecidos”.

No original: *A set of tasks or activities intended to elicit samples of performance which can be marked or evaluated to provide feedback on a test taker's ability or knowledge. In the context of classroom-based assessment, these might be intended to find out whether the lesson taught is understood by all, some or few. Tests can also be done prior, during and after lesson, depending on the lesson's objectives.*

cessos avaliativos, isto é, apesar de os alunos terem familiaridade com a compreensão e produção oral, estas habilidades não eram avaliadas. Portanto, observa-se a incoerência entre os processos de ensino e de avaliação.

Em 2013, Gabriela Dias Yamasaki desenvolveu sua pesquisa intitulada “Avaliação de uma unidade didática para ensino-aprendizagem de inglês para crianças” no programa de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP).

O trabalho de Yamasaki (2013) propôs avaliar uma unidade didática utilizada para o ensino e aprendizagem de LI em uma instituição que atende crianças pertencentes às classes D e E na zona sul de São Paulo. O que motivou a autora foi a escassez de estudos relacionados à avaliação de materiais didáticos voltados para o público infantil. Deste modo, compreendemos que, embora o ensino de línguas adicionais para crianças tenha apresentado crescimento em meio às escolas regulares, ainda nos deparamos com lacunas, as quais podem influenciar na qualidade do ensino, da aprendizagem e também da avaliação.

É importante ressaltar a importância da avaliação dos materiais didáticos utilizados, bem como das tarefas avaliativas. Segundo Moraes e Batista (2020, p. 18), é importante que “os instrumentos, assim como as atividades avaliativas, reflitam na aprendizagem do aluno e no seu desempenho linguístico tanto dentro quanto fora do âmbito escolar”. Assim, compreendemos que os instrumentos e as atividades utilizados para avaliar são de grande importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Por fim, a pesquisa de Yamasaki (2013) afirma que, após a avaliação da unidade didática, ela se mostrou eficiente, pois o material avaliado propõe a aprendizagem de LI por meio da interação entre pares; em outras palavras, preconiza a concepção de língua como

prática social, visto que “a aprendizagem e desenvolvimento humano são inerentemente vinculados à prática social, isto é, a aprendizagem é coletiva e construída pelos participantes por intermédio da interação” (SOUZA: STEFANELLO; SPILMANN, 2010, p. 26).

Logo após a publicação do trabalho de Yamasaki (2013), Emilia Gomes Barbosa (2014) defendeu sua dissertação de mestrado intitulada “Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA)”. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará e investigou as práticas avaliativas no ensino de inglês como língua estrangeira para crianças (LEC) no primeiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do município de Castanhal (PA).

Barbosa (2014) objetivou analisar quais as orientações contidas nos documentos oficiais municipais no que diz respeito ao ensino e, principalmente, à avaliação em LEC, bem como descrever as práticas avaliativas praticadas pelos professores da rede, analisar a integração dessas práticas com os objetivos de ensino e de aprendizagem e, por fim, indicar caminhos teóricos e metodológicos que possam tornar essas práticas mais eficazes.

No trabalho, Barbosa (2014) analisa 220 relatórios de desenvolvimento, os quais são utilizados como instrumentos de avaliação neste nível de escolaridade. Além desta análise, a autora estudou também entrevistas e questionários com 14 professores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

Foi constatado que há ausência de coerência entre as práticas avaliativas e os objetivos e princípios do ensino de LEC. Os dados revelaram ainda a falta de letramento do professor, ao ensinar e avaliar, além da priorização de aspectos estruturais no ensino de LE, em detrimento de situações comunicativas. Sendo assim, o trabalho evidenciou a necessidade de promover outras pesqui-

sas que investiguem o processo de avaliação em contexto infantil de ensino e de aprendizagem.

Dando sequência às pesquisas realizadas sobre a temática de avaliação de LEC no Brasil, dois produtos educacionais foram publicados no ano de 2016, ambos desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O primeiro denominado “Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem” (ANDRADE, 2016), e o segundo “O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças” (PÁDUA, 2016).

Andrade (2016), em sua pesquisa, observou a necessidade de um instrumento de registro de avaliação capaz de auxiliar e acompanhar o processo de aprendizagem de crianças aprendizes de uma LE tendo como foco principal a produção oral (PO) (CAMERON, 2001, 2003; MCKAY, 2006). Sendo assim, a autora desenvolveu um instrumento de registro da avaliação da PO, a qual tinha como objetivo registrar e acompanhar o processo de desenvolvimento da PO, uma grade com descritores dos aspectos avaliados para orientar o olhar do docente durante o processo de avaliação.

Os instrumentos produzidos visaram oportunizar discussões sobre a avaliação da aprendizagem de LEC, tendo como foco principal o processo, o auxílio e a facilitação da avaliação da produção oral, acompanhar, intervir e mediar o processo de aprendizagem, promovendo o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Pádua (2016) propôs o portfólio como um possível instrumento de avaliação formativa na aprendizagem de LIC. Para tanto, duas fichas de critérios foram elaboradas: a primeira para auxiliar o professor na escolha de atividades que compõem o portfólio e, a segunda, para avaliar a aprendizagem de crianças por meio das atividades escolhidas.

As análises feitas pela pesquisadora revelaram que o portfólio pode contribuir com a avaliação formativa, pois evidencia o desempenho e o progresso, as facilidades e as dificuldades das crianças e, além disso, permite ao professor (re)orientar sua prática de ensino, bem como formular conteúdos, sempre que necessário.

Por fim, a última pesquisa contida no mapeamento foi desenvolvida por Bueno (2020), e tem como título “*Chameleon: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças*”, também concebido na Universidade Estadual de Londrina. O trabalho teve como principal objetivo propor um jogo de tabuleiro como possível instrumento de avaliação para a aprendizagem de LIC. Além do jogo, Bueno (2020) propõe uma grade de avaliação utilizada para orientar a observação do professor durante o jogo; uma ficha de acompanhamento e registro da aprendizagem e uma ficha de autoavaliação para a aprendizagem.

Como já mencionado, o mapeamento, realizado pelo grupo de pesquisa FELICE, apresenta oito trabalhos voltados para a área de avaliação na/da/para a aprendizagem de jovens aprendizes de LE. Cada trabalho evidencia grande avanço do objeto de estudo no Brasil, tendo em vista que, antes de pesquisas como estas, encontrávamos apenas trabalhos desenvolvidos no exterior, os quais nem sempre contemplavam as necessidades e as especificidades de aprendizagem das crianças brasileiras. Embora seja um assunto em expansão, há ainda diversas lacunas a serem preenchidas em relação à avaliação de língua inglesa para crianças.

Na próxima seção, apresentaremos, de forma mais aprofundada, duas pesquisas na área de avaliação de LI para crianças. A primeira, já mencionada no mapeamento, desenvolvida por Bruna Alessandra Graef Bueno (2020) no Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM- UEL) e a segunda, ainda em desenvolvimento, por Fabio José de Araujo (no prelo), também no mesmo programa de mestrado.

### 3. ***Chameleon*: o jogo de tabuleiro como instrumento avaliativo para a aprendizagem de língua inglesa por crianças**

O *Chameleon* trata-se de um jogo de tabuleiro que é, ao mesmo tempo, instrumento de avaliação e de aprendizagem de língua inglesa por crianças. Optamos pela proposição de um jogo de tabuleiro tradicional a um aplicativo ou jogo eletrônico, pois acreditamos na necessidade do resgate de jogos e suas regras, visto que encontramos crianças que não são capazes de participar de atividades com jogos, porque não conhecem as regras que os regem. Além disso, o *Chameleon* é um instrumento acessível e de fácil manipulação, não sendo necessário computadores, *tablets*, *smartphones*, ou qualquer dispositivo eletrônico.

Para a concepção deste jogo, ancoramo-nos teoricamente na perspectiva de Cunha sobre o brincar. Segundo o autor,

brincar é a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se; preservar sua espontaneidade e colaborar para sua saúde emocional. Através do brinquedo ela estabelece contato com o mundo ao seu redor e se apropria dele dentro dos limites de suas possibilidades; explora, desenvolve, transforma, exercita suas capacidades e constrói seu conhecimento. (CUNHA, 2004, p. 12)

A partir do excerto, compreendemos que, ao inserir um jogo de tabuleiro no processo de avaliação, é possível que ocorra a aprendizagem de maneira orientada pela atividade de avaliação. A situação lúdica pode contribuir para o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento das relações sociais das crianças, elemento essencial para a aprendizagem de uma nova língua. Segundo Tonelli e Ferreira (2016, p. 19),<sup>11</sup> “Os jogos facilitam a aprendizagem de idio-

---

11 No original: *Games facilitate language learning especially for young learners, because it provides not only relaxation, but also encourages the use of the language in a creative and communicative manner* (TONELLI; FERREIRA, 2016, p. 19, tradução nossa).

mas, especialmente de jovens aprendizes, pois proporcionam formas comunicativas”.

Ao criar e propor o *Chameleon* como um instrumento de avaliação, pretendemos oportunizar momentos de descontração, ludicidade, interação social, durante o processo avaliativo, tendo em vista que os elementos anteriormente citados são necessários para o desenvolvimento global da criança aprendiz de LI.

O *Chameleon* foi desenvolvido e aplicado em um contexto de 4.º ano do Ensino Fundamental I em um colégio particular no município de Ivaiporã no Paraná. Embora tenha sido criado para um contexto específico, o *Chameleon* possui uma característica totalmente flexível, podendo ser utilizado em diferentes ambientes de ensino, tais como: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, sala de recursos multifuncional (SRM), entre tantos outros contextos nos quais o (a) professor (a) atua. Para que o (a) professor (a) possa utilizá-lo em diferentes contextos escolares, é necessário que sejam feitas adaptações nos conjuntos de cartas do jogo.

Ainda que a função primordial do *Chameleon* seja a avaliação, ele pode ser utilizado também como instrumento de aprendizagem orientada por meio da atividade do jogo, sendo assim, as crianças podem desenvolver suas habilidades linguísticas, sociais e afetivas por meio da situação de jogo na qual estão inseridas, aspectos os quais são de suma importância na aprendizagem de um novo idioma.

O *Chameleon* é composto por:

- 1 tabuleiro;
- 3 conjuntos de cartas (editáveis);
- 1 conjunto de estrelas;

- 1 conjunto de placas;
- 1 grade de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças;
- 1 ficha de acompanhamento e registro da aprendizagem de língua inglesa;
- 1 ficha de registro de autoavaliação para a aprendizagem de LIC.

O objetivo principal do jogo é que os alunos alcancem o final do tabuleiro, respondendo às perguntas corretamente e passando pelos desafios transpostos durante o jogo. Os alunos poderão participar em duplas/trios, ao solicitar ou oferecer ajuda aos adversários, as crianças interagem socialmente. O auxílio do par mais experiente aos menos experiente é um recurso que promove a aprendizagem com o auxílio das interações sociais proporcionadas pelo jogo (VYGOTSKY, 1978). No que diz respeito à avaliação para a aprendizagem, Butler (2016, p. 301) apregoa que “Na avaliação para a aprendizagem, os aprendizes não são apenas objetos sendo medidos; eles são participantes ativos que fazem inferências e tomam ações, juntamente com os professores, para fins formativos”<sup>12</sup>. Ao manter os alunos envolvidos uns com os outros, sejam eles da mesma equipe ou de uma equipe adversária, acreditamos que o processo de aprendizagem pode ser facilitado por meio das trocas de experiências entre as crianças.

Alves (2015), sobre as interações proporcionadas pela situação do jogo, disserta que “pessoas interagindo, amigos, colegas de time, oponentes, são elementos da dinâmica social que são também essenciais para o ambiente do *game*”, ou seja, a nosso ver, enquanto os aprendizes estão sendo avaliados, as crianças estão inseridas

---

12 No original: *In assessment for learning, learners are no longer merely objects being measured; they are active participants who take actions, together with the teacher, for formative purposes.* (tradução nossa) (BUTLER, 2016, p. 301).

em situações que podem promover o desenvolvimento de habilidades sociais, elemento essencial para o desenvolvimento global infantil.

Além do jogo de tabuleiro e seus componentes (tabuleiro, cartas, medalhas, placas), o *Chameleon* é acompanhado da GAPALIC<sup>13</sup> (Grade de Avaliação para a Aprendizagem de Língua Inglesa por Crianças). Esta grade foi elaborada com o intuito de minimizar a subjetividade inerente ao processo avaliativo e orientar a observação do professor de LI no momento do jogo. A GAPALIC é composta por três habilidades linguísticas<sup>14</sup> a serem avaliadas; oito critérios; quatro escalas de conceitos e seus descritores. Justificamos a proposição desta grade corroborando Hadji (1994, p.36) “[...] não há observação possível senão para quem sabe, de certa forma, o que quer ver. Trata-se assim, da ilusão que se pode proceder à observação antes de se ter definido o que se quer fazer”, em outras palavras, não é possível avaliar de forma efetiva se não houver critérios avaliativos bem estabelecidos.

As habilidades linguísticas contidas na GAPALIC são: Compreensão Oral (CO); Compreensão Leitora (CL) e Produção Oral (PO). As habilidades CO, CL e PO são avaliadas de forma integrada, uma vez que, ao ouvir e/ou ler a pergunta e/ou comando contido na carta, o aluno deverá produzir uma resposta oralmente coerente, ao que lhe foi solicitado. Diante da resposta obtida, o professor faz inferências a respeito das habilidades que estão sendo avaliadas e realiza registros sobre o desenvolvimento da criança da FARALI (Ficha de acompanhamento e registro para a aprendizagem de língua inglesa), pois tão importantes quanto o processo de avaliação são os registros, já que o registro permite “regular as atividades

---

13 Disponível nos apêndices deste artigo.

14 Segundo Bicalho, habilidades linguísticas são as “habilidades básicas que nos permitem agir socialmente no uso da língua. Ou seja, essas são as habilidades linguísticas que as pessoas desenvolvem ao se relacionarem e comunicarem umas com as outras”. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbeter/habilidades-linguisticas>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

de ensino e as aprendizagens dos alunos” (BARBOSA; CUNHA, 2014, p. 535). Ao analisar os resultados obtidos durante os processos de avaliação, é possível que o(a) professor(a) (re)oriente as estratégias de ensino, a fim de proporcionar novas oportunidades de aprendizagem aos alunos.

Para Rossato e Furtoso (2012, p. 11),

O registro do desempenho dos alunos em cada um dos instrumentos aplicados no processo de avaliação é muito importante, pois permite ao professor e demais interessados acompanhar o caminho percorrido pelo aluno, e fazer inferências necessárias para a definição de estratégias para o aprimoramento do conhecimento.

Diante disto, a FARALI foi criada para sistematizar os resultados obtidos durante o processo de avaliação e, posteriormente, relatar às partes interessadas (alunos, pais e escola) se a criança alcançou os objetivos de aprendizagem propostos, ou se haverá necessidade de intervenção no ensino para que a aprendizagem ocorra.

**Quadro 1- FARALI**

Habilidade avaliada	Compreensão oral (CO)	Compreensão leitora (CL)			Produção oral (PO)				
		CR	II	IIE	FIC	URL	UEC	ARC	PI
Critérios Aluno									
Aluno 1									
Aluno 2									
Aluno 3									
Aluno 4									
Instrumento de avaliação:									
Data:									
Observações:									

**Conceito atribuído**

Conceitos dispostos no quadro 4

Fonte: a autora

Elaboramos também, como um possível instrumento de autoavaliação, a FRAALIC<sup>15</sup> – Ficha de Registro de Autoavaliação para a Aprendizagem de LIC, a qual foi inspirada nas habilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento que norteia as práticas pedagógicas desde a Educação Infantil, perpassando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio. No entanto, tal documento orienta o ensino de inglês como língua estrangeira (LE) somente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental II). Destacamos que a FRAALIC foi concebida com o intuito de subsidiar a autoavaliação para a aprendizagem após o jogo. No entanto, este instrumento, assim como o *Chameleon*, é flexível e adaptável, ou seja, é possível fazer adequações de acordo com o contexto de ensino-avaliação-aprendizagem.

Por se tratar de uma proposta adaptável e flexível, é possível que, a depender do nível de alfabetização dos alunos, seja preciso que o(a) professor(a) faça a leitura das habilidades esperadas as quais estão contidas na ficha para que as crianças a preencham. Faz-se pertinente destacar que a FRAALIC pode ser utilizada com crianças que não tenham desenvolvido ainda a habilidade de leitura e escrita, pois é possível realizar a leitura das habilidades para que os discentes realizem autoanálise sobre sua aprendizagem e cole os adesivos em formato de estrela como forma de registro. Os adesivos podem ser impressos em três cores: verde, que significa SEMPRE; amarelo, que significa ÀS VEZES e vermelho, que significa NUNCA.

À medida que o aluno/professor faz a leitura dos critérios, a criança atribui o adesivo de acordo com a sua opinião a respeito de sua aprendizagem. A FRAALIC foi proposta para que seja utilizada juntamente com o *Chameleon* ao longo de um período letivo, podendo ser bimestral/trimestral/anual. Concordamos com a perspectiva de Butler (2016, p. 292) de que a avaliação *para* a apren-

---

15 A FRAALIC encontra-se disponível no apêndice deste artigo.

dizagem é considerada “um processo de busca de informações relevantes, interpretação dessas informações para que os alunos possam refletir sobre seu próprio aprendizado e tomada de decisões construtivas para novas aprendizagens”<sup>16</sup>. Deste modo, as informações coletadas com o uso da FRAALIC devem ser analisadas e utilizadas para que ocorra a aprendizagem.

A proposição do instrumento de avaliação *Chameleon*, juntamente com seus componentes, bem como os trabalhos dispostos no mapeamento realizado pelo grupo de pesquisa FELICE, apontam avanços na área de avaliação de línguas adicionais para crianças, mais especificamente na LI. Há tempos, deparávamo-nos com instrumentos avaliativos predominantemente somativos, ou seja, a avaliação vista como um resultado e não como um processo. Ao propor instrumentos que contemplem as especificidades do público infantil, por exemplo, um jogo, é possível afirmar que a temática avaliação, indispensável no processo de ensino e aprendizagem, tem avançado no sentido de lançar mão de novos instrumentos, nem sempre tão convencionais, mas capazes de acompanhar o desenvolvimento do aluno, com vistas a proporcionar uma aprendizagem de LI efetiva.

Na seção seguinte, apresentamos a pesquisa de Fabio José de Araujo sobre a avaliação em língua inglesa com alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental.

#### **4. Avaliar e acolher: é possível?**

A avaliação está presente em nosso cotidiano. Automaticamente, avaliamos e somos avaliados a quase todos os momentos. Por exemplo, analisamos se a roupa que escolhemos ficou bonita ou não em nossos corpos; se a comida que preparamos

---

16 No original: *is considered to be a process of seeking relevant information, interpreting that information so that learners can reflect on their own learning, and making constructive decisions for further learning* (tradução nossa) (BUTLER, 2016, p. 292).

está saborosa ou precisa melhorar; avaliamos se o atendimento que recebemos de um restaurante foi satisfatório, ao mesmo tempo que somos avaliados em todas essas situações exemplificadas: os outros irão observar se a nossa roupa ficou bonita; se a refeição por nós preparada está apetitosa; se o nosso comportamento como cliente foi agradável.

No âmbito educacional, a avaliação é um processo importante para a tomada de decisões quanto ao rumo a ser tomado para o ensino e para a aprendizagem dos alunos. É por meio da avaliação que identificamos os avanços e as fraquezas dos alunos e elaboramos estratégias e ações para sanar as dificuldades deles.

Entretanto, na prática e no contexto de muitas salas de aulas no cenário brasileiro, a avaliação se caracteriza em um momento alheio ao dia a dia das aulas, no formato de prova escrita e carregado de sentimentos negativos, tais como medo, ansiedade, angústia e cobrança. Luckesi (2013) define essa conjuntura como a “pedagogia do exame”, na qual o foco recai nas provas, nas notas, na promoção para o ano seguinte e não na aprendizagem. Assim, a avaliação é frequentemente usada como instrumento de tortura, de ameaça, de controle e manipulação.

Isto posto, estamos desenvolvendo a pesquisa no âmbito dos estudos do MEPLEM–Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, sob a orientação da professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli e das pesquisas desenvolvidas no cerne do grupo de pesquisa FELICE (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças), da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Desta forma, em nosso trabalho em andamento, focalizamos na avaliação em língua inglesa de alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental. Deste modo, além de todo estigma que permeia a avaliação na educação, em que usualmente representa um momen-

to gerador de medo nos alunos e instrumento de controle na mão dos professores, a avaliação de línguas adicionais possui particularidades que precisam ser levadas em conta, sobretudo quando se trata de avaliar crianças que, em muitos casos, estão estudando a língua inglesa pela primeira vez em uma instituição de ensino.

Em relação ao primeiro contato de crianças com o inglês em uma instituição de ensino, a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece que o ensino de língua inglesa passa a ser obrigatório a partir do 5.º ano do Ensino Fundamental. Portanto, não há qualquer regulamentação quanto à oferta de línguas adicionais nos anos iniciais (do 1.º ao 5.º ano), tornando facultativo às redes de ensino incluir ou não em suas grades curriculares a língua inglesa ou a língua espanhola, por exemplo. Apesar da não obrigatoriedade do inglês nos primeiros anos escolares, as pesquisadoras Rubbo (2016), Seccato (2016), Tanaca (2017) e Avila (2019) demonstram que as redes de ensino têm inserido o inglês como componente curricular nos anos iniciais.

Isto posto, muitos professores de inglês encontram um cenário heterogêneo em relação à aprendizagem da língua inglesa, em que há os alunos que já estudaram a língua previamente nos anos iniciais, bem como aqueles que estão iniciando o aprendizado somente ao ingressarem no 6.º ano.

Diante dos fatores mencionados, levamos em consideração a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Esta passagem de etapas na educação básica é marcada por diversas mudanças na estrutura organizacional, estrutural e pedagógica, como pontua a BNCC: “Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares.” (BRASIL, 2018, p. 59). Esta especialização dos componentes curriculares resulta em maior número de professores que as crianças terão que conviver e entender suas regras e didáticas variadas, diferentemente dos anos iniciais em que o professor regente ou ge-

neralista permanece mais tempo com os alunos, exercendo mais cuidado e atenção com as crianças tanto no processo de aprendizagem quanto na orientação sobre organização pessoal, comportamental e socioemocional.

É na passagem do 5.º para o 6.º ano que os alunos muitas vezes se veem em um ambiente diferente do que estavam acostumados. Além de mais professores, cada um com uma diferente metodologia e com exigências distintas, as crianças precisam se adaptar a um novo formato de horário de aulas, no qual acontece uma troca de docente ao soar do sino, bem como saber organizar o material escolar diariamente e conviver com novos colegas de classe. É comum a migração de alunos entre escolas e redes de ensino, ao iniciarem o 6.º ano, adicionando mais um fator dentre as mudanças: uma escola diferente. Ademais, no cenário brasileiro é costumeira a troca de turnos de funcionamento das etapas do Ensino Fundamental, opondo-se o 6.º ano aos anos iniciais.

Mediante esta transição que acontece ao final dos anos iniciais, documentos oficiais brasileiros, tais quais a Base Nacional Curricular Comum (2018), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e resolução CNE/CEB 7/2010 alertam para a necessidade de as escolas tomarem conhecimento dos fatores que podem tornar difícil a transição entre as etapas de ensino, sendo preciso

Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no quinto quanto no sexto ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode **evitar ruptura no processo de aprendizagem**, garantindo-lhes maiores condições de sucesso. (BRASIL, 2018, p. 59, grifo no original).

Nota-se que os documentos chamam a atenção para este período de mudanças, frisam a necessidade de se desenvolver ações e estratégias para que a transição ocorra de forma que não preju-

dique a aprendizagem dos alunos, entretanto, fica a cargo das escolas, dos gestores e dos professores formularem tais adaptações e articulações, sem nenhum apontamento de possíveis caminhos a serem tomados para que isso aconteça.

Outrossim, é durante o 6.º ano que muitos alunos iniciam a passagem da infância para a adolescência. Esta mudança é marcada por transformações biológicas, psicológicas, emocionais e sociais (BRASIL, 2010). A entrada na adolescência inicia o desenvolvimento do pensamento abstrato nos alunos que começam a se desprender da necessidade de ideias concretas (BROWN, 2000; MCKAY, 2008; AMARANTE, 2012). É neste período de transição que os estudantes começam a empregar autonomia, dando início ao desprendimento da figura que um ou mais adultos exercem e passam a se identificar com os pares, sobretudo os do mesmo sexo (AZEVEDO, 2017).

É em face do cenário mencionado de transição escolar das crianças que iniciam o 6.º ano que também começa a pré-adolescência, período no qual se inicia uma mudança na vida dos alunos. Deste modo, além dos possíveis desafios que os alunos poderão vivenciar ao estudarem um novo ano escolar, muito díspar dos anos anteriores, as crianças passarão por transformações no corpo, no modo de ver e entender o mundo, na maneira de se verem como indivíduos e o que irão sentir em relação aos outros e ao mundo que as rodeia.

É na adolescência que acontece uma modificação nas relações sociais e nos laços afetivos. Os vínculos com os pares da mesma idade aumentam e se fortalecem, da mesma maneira, iniciam o processo de descoberta da sexualidade e as relações de gênero. Desta forma, a ruptura com a infância se dá com mais velocidade na investida de construção de valores próprios (BRASIL, 2010; AZEVEDO, 2017).

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, as crianças começam a manipular ideias e pensamentos, dando início ao desprendimento do pensamento concreto (McKAY, 2008). Compreende-se que o professor pode introduzir aos poucos atividades que estimulem e que as crianças usem o pensamento abstrato, mas que continua sendo importante a utilização de exemplos e ideias concretas.

Vygotsky (2000, p. 228-229) afirma que é na adolescência que a criança conclui o estágio da evolução do intelecto, passando a pensar por conceitos. Além disso,

Aqui, mesmo depois de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento – os conceitos –, a criança não abandona as formas mais elementares, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do seu pensamento. [...] Assim, a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento.

Percebe-se, desta maneira, que o trabalho dos professores de inglês com as crianças do 6.º ano deve se valer de muitos momentos que utilizem de ideias, tarefas e atividades ligadas às formas de pensamento que prevaleceram na infância e que, como dito anteriormente, comece a fomentar o pensamento por conceitos das crianças durante as aulas para que ela possa caminhar para o amadurecimento dito por Vygotsky (2000).

No que tange à avaliação, ancoramo-nos na concepção formativa deste processo (BLACK; WILLIAN, 1998; CAMERON, 2005; BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010) em que esta é utilizada para alcançar a aprendizagem, de acordo com os objetivos do programa. Assim, entendemos que a avaliação aconteça durante todo o período em que determinado curso ou ano letivo aconteça, podendo

ser representada por um processo cíclico de ação – reflexão – ação, conforme encontramos no parecer CNE/CEB n.º 11/2010.

Assim sendo, a avaliação formativa pressupõe a intervenção imediata para sanar problemas de aprendizagem que os alunos possam apresentar. Não se trata, portanto, de somente fazer uma verificação do quanto o aluno aprendeu a atribuir conceito ao resultado obtido, seja expresso por letras (A, B, C) ou por notas numéricas (7, 8, 9, 10). Nas palavras de Black e Willian (1998, p. 82, tradução nossa), “Os professores precisam saber sobre o progresso de seus alunos e as dificuldades de aprendizagem para que possam adaptar seu próprio trabalho para atender às necessidades dos alunos [...]”<sup>17</sup>. Entendemos que o processo de avaliação deve fluir para que a aprendizagem dos alunos aconteça.

Em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas adicionais, a avaliação tem se apresentado principalmente por meio de provas escritas. Desse modo, McNamara e Roever (2006, p. 1, tradução nossa) afirmam que os testes de línguas têm uma longa história como prática social, mas comparativamente curta como “[...] uma prática institucional fundamentada teoricamente e autorreflexiva.”<sup>18</sup>

Nesse âmbito, tendo em mente os aspectos relacionados à transição do 5.º para o 6.º ano do Ensino Fundamental, assim como a passagem da infância para a adolescência, a heterogeneidade das crianças acerca da aprendizagem da língua inglesa, da diversidade do amadurecimento dos alunos no desenvolvimento do pensamento, refletimos sobre o papel da avaliação de inglês com os alunos do ano escolar em questão para que esta não seja mais um fator e um momento causador de medo, angústia, ansie-

---

17 No original: “*Teachers need to know about their pupils’ progress and difficulties with learning so that they can adapt their own work to meet pupils’ needs [...]*”. (BLACK; WILLIAN, 1998, p. 82)

18 No original: “[...] *a theoretically founded and selfreflexive institutional practice.*” (MCNAMARA, ROEVER, 2006, p. 1)

dade e venha a prejudicar o processo de transição e de aprendizagem das crianças.

Para alcançar tal propósito é que lançamos mão do acolhimento dos alunos.

Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a gramática da escola, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar. (BRASIL, 2010, p. 12)

Dessa maneira, entendemos o acolhimento como uma postura que visa abrigar todos os estudantes, independentemente de suas diferenças ou dificuldades, para então torná-los parte do novo meio onde estão se inserindo.

Sob a perspectiva da universalidade da educação, é pertinente observarmos a concepção de acolhimento pelo prisma da educação inclusiva. O decreto n.º 10 502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida afirma que

O ambiente escolar acolhedor e inclusivo diz respeito à postura da comunidade escolar que acolhe todos os seus membros, estabelecendo entre si relações de aceitação, corresponsabilidade, colaboração, respeito interpessoal e valorização das diversidades. A cultura inclusiva da escola incentiva a cidadania democrática, as relações interpessoais, comunitárias, sociais e planetárias, com vistas ao bem comum. (BRASIL, 2020, p. 49-50)

Compreende-se que o acolhimento não se restringe às ações relativas ao início do ano letivo, como recepção, boas-vindas, dinâmicas, dentre outras, e de adequações no espaço físico. Acolher requer uma conduta constante de abrigar as diversidades existentes e as futuras, como pontuado por Carvalho (2018, p. 49).

A acolhida implica em uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem, desde os espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. Estes se manifestam por meio de interações, com trocas mútuas entre os dois grupos de atores: o dos excluídos e que se inserem na coletividade e os *socius*, dela participantes como membros ativos.

Inferimos que o acolhimento seja manifestado nas relações, em uma troca mútua entre o acolhedor e o acolhido. Para acolher é preciso partir do diálogo que demanda as vozes de mais de uma pessoa e que todos falem e todos se escutem. Portanto, não há acolhimento resumido a uma única ação, a apenas uma saudação de recepção, como “*Olá! Seja bem-vindo(a).*”, pois no desdobrar-se das ações e vivências é que o acolhimento é percebido.

Isto posto, procuramos focar o olhar na avaliação para a aprendizagem aliada aos princípios do acolhimento. Colocamos em pauta os fatores da transição entre as etapas de ensino, da entrada na adolescência e os princípios do acolhimento, aqui apresentados de forma resumida e que representam elementos potenciais para conceber uma nova postura para a avaliação em inglês com os alunos do 6.º ano.

Diante disso, mediante todas as novidades e mudanças na vida das crianças que começam os anos finais do Ensino Fundamental, a língua inglesa pode ser mais um ingrediente que provoca sentimentos negativos nas crianças. Dessa maneira, temos como intuito nos distanciarmos dessa possibilidade, adotando o acolhimento como postura, sobretudo na avaliação.

Conscientes que a avaliação exerce poder na vida das pessoas (SHOHAMY, 2001), assim como um processo cíclico de práxis (BRASIL, 2010), consideramos que o objetivo da avaliação é de se obter uma perspectiva da aprendizagem dos alunos, para assim,

tomar medidas visando à melhoria do trabalho e da aprendizagem dos alunos em língua inglesa.

Assim sendo, até o momento de tessitura deste capítulo, caminhamos para a conclusão da pesquisa. Pressupomos que o trabalho que estamos desenvolvendo representa um avanço nas pesquisas na área de avaliação em língua inglesa com crianças. Apesar da narrativa em que os alunos do 6.º ano escolar não são mais crianças, o estudo opõe-se a esta visão e se fundamenta no que estabelece o Estatuto das Crianças e Adolescentes (1990), o qual considera criança toda pessoa até 12 anos de idade incompletos.

Como mencionado anteriormente, os alunos do 6.º ano irão iniciar o processo de mudanças que a chegada na puberdade traz, e este momento é levado em consideração. É na adoção do acolhimento que se pretende tornar o processo de avaliação em inglês em algo que não gere transtorno para o estudante. O objetivo é fazer com que o aluno entenda que a avaliação representa um retrato de sua aprendizagem e que, se necessário, podem-se traçar ações e/ou alternativas para sanar as dificuldades encontradas.

Interpretamos também que, mesmo que nós, professores de inglês, possamos estar atravancados em um sistema que exija um instrumento tradicional de avaliação, no caso a prova escrita, podemos dar um novo significado e/ou um novo rumo diante dos resultados obtidos. Isso pode ser possível na adoção do acolhimento aliado à avaliação.

Em suma, até a ocasião, desejamos conceber um processo de avaliação que possa caminhar junto com todo o percurso do ensino e da aprendizagem de inglês e que, utilizando os princípios do acolhimento, possa se materializar em posturas, valores e julgamentos que possam contribuir para a aprendizagem da referida língua pelos alunos do sexto ano.

A seguir, tecemos nossas considerações finais sobre o levantamento das pesquisas apresentadas.

## Considerações finais

Neste capítulo, tivemos o intuito de apresentar o levantamento de pesquisas feitas pelo Grupo FELICE em avaliação de línguas adicionais com crianças no cenário brasileiro. Propusemos também discorrer sobre dois trabalhos de mestrado, sendo o primeiro já concluído, da autora Bueno (2020) e o segundo em desenvolvimento, de Araujo (no prelo). Além disso, incumbimo-nos de observar o panorama encontrado sobre a avaliação e analisar se houve avanços na área.

Fundamentados na concepção de avaliação para aprendizagem que prioriza o aluno como elemento central (COOMBE, 2018) e como prática essencial do dia a dia dos professores (TSAGARI, 2016), a avaliação é entendida como o instrumento que permite promover ajustes e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Nos oito trabalhos elencados pelo Grupo de Pesquisas FELICE, percebemos que a área de avaliação de línguas adicionais com crianças deu os primeiros passos rumo a estudos e pesquisas que se fazem necessários nesse campo da educação.

O trabalho introdutório das pesquisas em questão foi o de Costa (2008) que buscou analisar o uso do exame YLE no contexto de ensino público brasileiro. Em seguida, temos o trabalho de Lima (2011) que observou as avaliações propostas por livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. Dois anos depois, Yamasaki (2013) avaliou uma unidade didática empregada para o ensino e aprendizagem de inglês para/com crianças, oriundas das classes D e E, zona sul de São Paulo. O trabalho da pesquisadora foca em analisar se a proposta da unidade didática se mostra eficiente quanto aos objetivos de ensino e à concepção de língua. Mesmo não estando ligado ao estudo da avaliação em si, o trabalho observa um material didático para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais e voltado ao público infantil em um momen-

to em que pouca produção nacional era encontrada. Notamos que tampouco documentos norteadores para o desenvolvimento do trabalho com crianças na área em questão existem até o presente momento.

Em 2014, a pesquisa de Barbosa foca na avaliação de LI no primeiro ano do Ensino Fundamental. Considerando que a idade dos discentes desse ano escolar gira em torno dos seis e sete anos e que a maioria dos alunos está em processo de alfabetização, percebemos que as pesquisas no campo de avaliação de línguas adicionais apresentam diversos trajetos e aspectos que fazem parte do tema e que são necessários explorar. Reiteramos que a autora evidenciou nos dados levantados a falta de letramento no que concerne tanto à avaliação quanto ao ensino de línguas adicionais para crianças, tal qual encontramos nas pesquisas feitas por Quevedo-Camargo (2011, 2020) e Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018).

Com as pesquisas de Andrade (2016) e Pádua (2016), pudemos observar os estudos se dirigirem para o uso de dois instrumentos citados como alternativas para a avaliação tradicional: a observação e o portfólio. Pádua (2016) desenvolveu um instrumento de registro da produção oral das crianças que possibilitou anotar formalmente e acompanhar a produção oral, caracterizado por descritores que guiam o professor no momento da avaliação. Já, Pádua (2016) analisou o portfólio como instrumento de avaliação formativa em que é possível coletar evidências da aprendizagem dos alunos e promover a reflexão sobre os resultados alcançados, tanto para o professor quanto para o aluno. A pesquisa de Pádua (2016) produziu também duas fichas de critérios aos docentes que permitem a seleção adequada de atividades que comporão o portfólio e avaliar a aprendizagem dos alunos.

Caminhando na linha do tempo, chegamos à pesquisa realizada por Bueno (2020). Percebemos que a autora realizou um trabalho que contempla tanto a área de ensino de LIC quanto a esfera

da avaliação de línguas adicionais com crianças. O fato de a autora desenvolver um jogo que não necessita de aplicativos ou tecnologias da informação (TIC) valoriza a tradição de jogos de tabuleiro, tornando possível a aplicação do jogo em diversos contextos, pois não carece de acesso à internet ou outros dispositivos eletrônicos.

Bueno (2020) aproxima-se do mundo infantil, ao se fundamentar na importância do brincar para as crianças e o emprego de jogos para a promoção da aprendizagem e da avaliação de maneira fluida e comunicativa. Além da criação do jogo *Chamaleon*, a pesquisadora elaborou uma grade de avaliação para a aprendizagem de Língua Inglesa por Crianças (GAPALIC) que permite a formalização da avaliação e o distanciamento da subjetividade do processo avaliativo no emprego do jogo. Desse modo, os registros são feitos pelo docente na FARALI (Ficha de acompanhamento e registro para a aprendizagem de língua inglesa), outro instrumento de registro de avaliação que acompanha o jogo concebido por Bueno (2020).

Além disso, encontramos a FRAALIC (Ficha de Registro de Autoavaliação para a Aprendizagem de LIC), mais um instrumento de avaliação elaborado e que pode ser utilizado após os alunos terem brincado com o jogo *Chameleon*. A materialização de uma ferramenta que possibilita ao professor desenvolver a autoavaliação com as crianças, bem como a flexibilização desse e dos outros instrumentos elaborados para o jogo, representa progresso nos estudos e nas pesquisas em avaliação da/para a aprendizagem de língua inglesa com crianças no Brasil.

Chegamos ao tempo presente e discorreremos sobre a pesquisa de Araujo (no prelo). O autor volta seu olhar para o 6.º ano do Ensino Fundamental, um público discente que frequentemente é alvo de reclamações pela comunidade escolar. As crianças do 6.º ano são consideradas muitas vezes como indisciplinadas, descompromissadas, desorganizadas, dentre outros. Diante disso, a pesquisa procura observar que os alunos irão vivenciar a etapa de tran-

sição entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental, período marcado por diversas mudanças na estrutura pedagógica e estrutural. Além disso, é durante o 6.º ano que muitos estudantes desse ano escolar iniciam a passagem da infância para a adolescência, outro período marcado por transformações no corpo, na mente, nas emoções e nas relações sociais das crianças.

Dessa forma, Araujo (no prelo) analisa as possibilidades de se aplicar a avaliação em língua inglesa com alunos do 6.º ano de maneira que ela não represente mais um fator gerador de sentimentos negativos nas crianças. Assim, para galgar tal objetivo, o trabalho vale-se dos princípios do acolhimento como postura aberta ao diálogo e não excludente das heterogeneidades de saberes que os alunos têm da língua inglesa, bem como de vivências, de emoções e de seres únicos.

Diante do panorama de estudos levantados e analisados ao longo desses 14 anos, notamos que a pesquisa sobre a avaliação da/para aprendizagem de línguas adicionais com crianças percorreu um pequeno trecho do longínquo caminho que a área apresenta. Percebemos que diferentes nuances foram consideradas quando se alude à ApA de línguas adicionais com o público infantil, desde exames internacionais, propostas de livros didáticos, unidades didáticas, relatórios de ensino, até o desenvolvimento de instrumentos de registro de avaliação e uso de portfólios.

Com a pesquisa de Bueno (2020), encontramos a possibilidade de realizar a avaliação por meio do jogo *Chameleon*. Isto é, a autora buscou desenvolver uma atividade lúdica, relacionada ao mundo das crianças e ainda elaborou três instrumentos de avaliação que podem ser aplicados com o jogo. Na pesquisa de Araujo (no prelo), o foco está no 6.º ano do Ensino Fundamental e tem por objetivo analisar a avaliação para a aprendizagem em inglês, levando em consideração as etapas de transição e transformação na vida dos alunos.

Assim sendo, é notável o avanço que tivemos no cenário brasileiro no que concerne aos estudos sobre a avaliação para a aprendizagem de línguas adicionais com crianças. As possibilidades de pesquisa não se findam no que pudemos abordar aqui, pois múltiplos assuntos e particularidades podem ser analisados e trazer contribuições para a área.

## Referências

ALVES, F. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática*. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ANDRADE, B. *Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem*. Londrina, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

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

AZEVEDO, G. V. de. *Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental*. 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

BARBOSA, E. G. *Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA)*. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado)–Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BATISTA, E. G.; MORAES, I. T. Avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas para crianças. REVELLI, v. 12, p. 1-19, 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais. ISSN 1984-6576.

BELSKY, J. *Experiencing the lifespan*. New York: Worth Publishers, 2015.

BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHALL; WILIAM, D. Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, v. 86, p. 8- 21, 2004.

BLACK, P.; WILIAM, D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, v. 92, n.1, p. 81-90, 2010.

BRASIL. Lei [n.º 8069, de 13 de julho de 1990](#). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União (DOU)*, Brasília, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 11/2010. Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União (DOU)*, Brasília, D.F., 9 dez. de 2010a, Seção 1, p. 28.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União (DOU)*, Brasília, 15 de dezembro de 2010b, Seção 1, p. 34.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

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

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*: Seção: 1, Brasília, DF, p. 6, 1 out. 2020.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. *Language assessment, principles and classroom practices* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education, 2018

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education, 2000.

BROWN, J. D.; HUDSON, T. The Alternatives in Language Assessment. *Quarterly*, v. 32, Issue 4, 1998.

BUENO, B. A. G. *Chameleon: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças*. Dissertação (Mestrado Profissional Línguas Estrangeiras Modernas)–Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2020.

BUENO, B. A. G.; TONELLI, J. R. A. O parecer descritivo na avaliação do ensino e da aprendizagem de crianças aprendendo inglês como língua estrangeira. *Percursos Linguísticos* (UFES), v. 9, p. 110-129, 2019.

BUTLER, Y. G. *Self-Assessment of and for young learners foreign language learning*. In: NIKOLOV, M. *Assessing young learners of english: global and local perspectives*. 25. ed. London: Springer, 2016. Cap. 12. p. 291-315.

CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press. Cambridge, UK, 2001.

CARVALHO, R. *Educação Inclusiva com os pingos nos "is"*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. Tese (Doutorado–Psicologia Cognitiva)–Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2017.

COOMBE, C. *An A to Z of second language assessment: How language teachers understand assessment concepts*. London, UK: British Council, 2018. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a\\_to\\_z\\_glossary\\_final.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a_to_z_glossary_final.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

COSTA, L. P. *Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no Ensino Fundamental brasileiro*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de pós-graduação de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas- Campinas 2008.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedo Language e Alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FURTOSO, V. A. B. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de Línguas Estrangeiras em contexto online*. 2011. 284 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.

HOFFMANN, J. *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*, 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIMA, A. P. *Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I*. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar [livro eletrônico]: estudo e proposições*. São Paulo: Cortez, 2013.

MASTERS, G. N. *Assessment: Getting to the essence*. Australian Council for Educational Research, Australia, 2014.

MCKAY, P. *Assessing Young language learners*. Cambridge University Press, 2006.

MCKAY, P. *Assessing young language learners*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. (Cambridge language assessment series).

MCNAMARA, T.; ROEVER, C. *Language testing: The social dimension*. Malden, MA: Blackwell, 2006.

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

NIKOLOV, M. *Assessing Young learners of English: global and local perspectives*. Springer, 2016.

PÁDUA, L. S. *O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças*. 2016. 56 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação docente em língua inglesa: uma proposta de ação. *Signum: Est. Ling.*, Londrina, n. 14/1, p. 475-501, jun. 2011.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. *Avaliação em Línguas Estrangeiras: da teoria à prática*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2018.

RUBBO, G. F. S. *Por que aprendemos Línguas Estrangeiras? com a palavra, as crianças*. 2016. 176 fl. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R. *Letramento em avaliação no contexto de Línguas*. Palestra ministrada em 27 mar 2014, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA>, Acesso em: 21 fev. 2022.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64

SECCATO, M. G. *Políticas linguísticas e as representações da prática docente no Ensino Fundamental I: língua inglesa em foco*. 2016. 176 f. Dissertação

(Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, 2016.

SELBACH, H. V.; ROBAINA, N. L.; HOFFMANN, D. H. Práticas no ensino de línguas adicionais para crianças: um levantamento exploratório. *Signos*, Lajeado, ano 42, n.1, p. 264-281, 2021. ISSN 1983-0378

SHOHAMY, E. *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow, England: Longman, 2001.

SOUZA, A. P. R.; STEFANELLO, C. A.; SPILMANN, I. A. A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático. *Roteiro*, Joaçaba, v. 35, n.1, p. 23-52, 2010. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/226/16>. Acesso em: 03 fev. 2022.

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

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R (orgs.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. 319 p.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores e avaliação da aprendizagem de inglês como língua adicional em crianças em fase pré-escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9. Campo Grande, 2016. *Anais[...]*. Campo Grande, 2016. p. 922-938.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. *Fólio- Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 11, n.1, p. 583-607, jan./jun. 2019.

VIGOTSKY, L. S., 1869-1934. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YAMASAKI, G. D. *Avaliação de uma unidade didática para ensino-aprendizagem de inglês para crianças*. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de pós-graduação em linguística aplicada e estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC- SP, 2013.

## APÊNDICES

A GRADE DE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS (GAPALIC)					
HABILIDADE 'AVALIADA/ CRITÉRIOS		ESCALA DE CONCEITOS E DESCRITORES			
		A	B	C	D
CO e FO	CR	Reage/responde de forma adequada sem apoiar-se na L1.	Reage/responde com auxílio e/ou apoiando-se pouco na L1.	Reage/ responde com o auxílio do professor e/ou amigo em L1.	Não reage/ responde mesmo com auxílio do par e/ou apoiando-se à L1.
CL e PO	IT	Demonstra compreensão escrita ao que lê, reagindo/ respondendo adequadamente sem apoiar-se na L1.	Demonstra compreensão escrita parcial, reagindo/respondendo oralmente apoiando- se pouco na L1.	Demonstra compreensão escrita, no entanto, não responde/ reage oralmente mesmo com auxílio e/ou apoio da L1.	Não responde/ reage oralmente mesmo com auxílio e/ou apoio da L1.
	IE				
	FIC				
FO	URL	Responde utilizando estruturas complexas, sem deslizes e sem apoiar-se na L1.	Responde utilizando léxico parcialmente apropriado, não comprometendo sua comunicação, sendo necessário pouco ou nenhum auxílio e/ou apoio à L1.	Responde utilizando léxico inadequado mesmo com auxílio e/ou ocorre erros que comprometem a comunicação.	Não se expressa oralmente nem mesmo com auxílio.
	UEC	Responde/ reage apresentando ideias coerentes e estruturas complexas, sem cometer deslizes não sendo necessário auxílio e/ou apoio na L1.	Responde/ reage apresentando ideias coerentes utilizando estruturas complexas parcialmente adequadas sem comprometer sua comunicação.	Responde oralmente sem auxílio e/ou apoio na L1 sem utilizar estruturas complexas.	Responde/ reage apresentando incoerência nas respostas, uso inadequado de léxico e estruturas complexas, cometendo erros que comprometem sua comunicação.
	ARC	Reage/ responde utilizando dispositivos coesivos adequadamente sem cometer deslizes e/ou apoiar-se na L1.	Reage/ responde utilizando dispositivos coesivos parcialmente adequados, cometendo deslizes que não comprometem sua comunicação.	Reage/ responde sem utilizar dispositivos coesivos, cometendo erros que não comprometem sua comunicação.	Não utiliza dispositivos coesivos e comete erros que comprometem sua comunicação.
	PI	Pronuncia as palavras claramente, sem ocorrer deslizes que comprometam sua comunicação.	Pronuncia as palavras cometendo deslizes que não comprometem sua comunicação.	Apresenta erros de pronúncia comprometendo parcialmente sua comunicação.	Pronuncia as palavras de forma errônea comprometendo totalmente sua comunicação.

Fonte: a autora com base em Andrade (2016)

Ativar O

**Quadro 1-** FRAALIC- Ficha de Registro de Autoavaliação da Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças

Nome: Aluno 1		Data do jogo			
Habilidades: Quando eu ouço em inglês eu consigo...					
1	entender o que as pessoas me perguntam ou falam sobre assuntos que eu conheço.				
2	entender sobre qual assunto meus amigos ou a professora estão falando.				

3	entender quando um amigo me pede algo emprestado.					
4	entender quando meus amigos ou a professora descrevem pessoas, lugares, objetos ou animais.					
5	entender quando minha professora me pede para sentar, levantar, ficar quieto e repetir o que falei.					
6	entender quando uma pessoa canta as músicas que aprendemos nas aulas.					
7	entender quando me perguntam as horas, minhas preferências ou sobre minha rotina.					
8	entender, com o apoio de palavras parecidas, as principais informações de um texto oral.					
<b>Habilidades:</b>						
Quando eu leio em inglês eu consigo....						
9	encontrar informações importantes dos textos.					
10	entender as principais informações do texto.					
11	entender o que eu preciso fazer nos exercícios.					
12	entender as perguntas que estão escritas.					

<b>Habilidades:</b>						
Quando eu falo em inglês eu consigo...						
13	descrever pessoas, animais, objetos e lugares.					
14	perguntar e responder perguntas sobre família, amigos e a escola.					
15	cantar as músicas que aprendi nas aulas.					
16	dizer que eu não entendi o significado das palavras.					
17	descrever ações que eu e/ou outras pessoas estão fazendo.					
18	falar sobre fatos e acontecimentos no presente.					
19	descrever como está o tempo.					
20	indicar as partes do corpo.					
21	dizer se tenho ou não animais domésticos e descrevê-los.					
22	soletrar palavras, tais como: meu nome, lugares, objetos.					
23	falar sobre mim, minha rotina, minha família e minhas preferências.					
24	pedir e oferecer ajuda aos meus amigos e à professora.					
25	Apresentar-me e cumprimentar as pessoas.					
26	dar minha opinião sobre algo em inglês.					

## CAPÍTULO 3

# REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA E PARA A INFÂNCIA EM CURSOS DE LETRAS

Claudia Paulino De Lanis Patrício (UFES)  
Francini Percinoto Polisel Corrêa (UNESPAR – Câmpus de Apucarana)  
Paula Garcia de Freitas (UFPR)

### Introdução

Ao socializar ações que têm sido desenvolvidas em prol da educação linguística em línguas estrangeiras na e para infância, três cursos de licenciatura em Letras de três universidades brasileiras: Unespar (Língua Inglesa); Universidade Federal do Espírito Santo–Câmpus Goiabeiras (Língua Espanhola); Universidade Federal do Paraná UFPR – Câmpus Reitoria (Língua Italiana) partem do princípio de que é extremamente relevante que as crianças, desde o início de sua educação formal, tenham acesso a esse conhecimento na rede pública básica de ensino. Por outro lado, a legislação não estabelece que a formação inicial (ou continuada) de cursos de Letras abranja conhecimentos teóricos e/ou metodológicos que visem ao ensino de línguas estrangeiras para este público em específico, qual seja – crianças que frequentam a Educação Infantil ou os anos iniciais do Ensino Fundamental. As ações das três universidades que aqui serão relatadas surgem, então, como uma resposta para este entendimento de que é necessário complementar

a formação inicial e/ou continuada de professores de línguas estrangeiras e, até mesmo do licenciando(a) em Pedagogia<sup>1</sup> para atuação nesta área.

Antes de iniciarmos a apresentação destas ações em si, abordaremos, na seção a seguir, alguns aspectos relacionados aos motivos pelos quais defendemos a educação linguística em línguas estrangeiras na e para infância assim como discutiremos a formação profissional do docente que deverá responsabilizar-se pela educação linguística em línguas estrangeiras neste contexto. Para fins metodológicos de apresentação e discussão das ações, nosso estudo é de natureza qualitativa e de abordagem interpretativista.

Em nossas considerações finais, procuramos elencar pontos em comum nas ações destas três universidades que convergem para práticas que podem ser consideradas efetivas na formação inicial e/ou continuada de professores que atuarão ou atuam no ensino de línguas estrangeiras para crianças.

## **1. A importância do ensino de línguas estrangeiras na e para infância**

Advogamos pela existência do ensino de línguas estrangeiras na e para infância (ELEC) desde o início da escolarização das crianças, a fim de preservar o direito de aprender línguas na escola, bem como para garantir o papel formador da língua estrangeira nesse contexto. Nossa defesa pelo ELEC se baseia e se justifica em estudos de especialistas da área como Pires (2001), Tonelli e Silva (2010), Fernández e Rinaldi (2009) e Kawachi-Furlan e Rosa (2020) e em estudos de áreas afins, assim como em nossa práxis.

---

1 Como é o caso de uma das ações voltadas para formação complementar de outros licenciados, que não o de Letras, delineadas pelo curso de Letras Inglês da Unespar- Câmpus de Apucarana.

Estudos acerca de teorias da cognição e da aquisição de linguagem, como os realizados por Cameron (2001), Gordon (2007) e Read (2003), vêm sendo direcionados também para a compreensão sobre o aprendizado de línguas estrangeiras para crianças. Já os estudos de Penfield e Roberts (1959), Lennenberg (1967) e Genesee (2015), relacionados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira na e para infância, defendem esse período da vida humana como o momento ideal para o início formal dos estudos de línguas e asseveram que as crianças são aprendizes muito eficazes, já que aprendem uma língua de forma rápida.

No entanto, muitas vezes se relaciona, de maneira implícita, a aprendizagem eficaz da criança à expectativa de proficiência linguística similar a de um falante nativo. Destarte, a crença de iniciar ELEC nos primeiros anos de vida de uma criança com vistas a fomentar uma “pronúncia perfeita” e contribuir para uma imitação de um nativo reflete a visão de língua e linguagem adotada por certos profissionais de Letras. A respeito desta visão, estamos de acordo com a afirmação de Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001, p. 23): “o ideal de se alcançar um domínio igual ao do falante nativo deve ser questionado e examinado”. Assumimos tal posicionamento visto que entendemos língua e cultura como elementos indissociáveis para a construção de sentidos (JORDÃO, 2006). Dessa forma, almejamos, assim como Merlo (2019, p. 79), “contribuir para uma expansão dos sentidos geralmente atribuídos ao aprendizado de línguas na infância”.

Entendemos que o ELEC, assim como definiu Clarissa Jordão (2013, p.2) o Letramento Crítico em Línguas Estrangeiras, consiste em “aprender a posicionar-se diante dos sentidos produzidos por si e por outros distribuídos e hierarquizados nas comunidades interpretativas pelas quais nos constituímos enquanto sujeitos”. Assim, a relevância do ELEC consiste em poder propiciar um debate sobre

quem somos e como nos concebemos, além de possibilitar ver, debater e reconhecer o outro.

Diversos estudos (CARVALHO 2016; FORTE, 2013; FORTES, 2014; GARCIA, 2011; GENESEE, 2015; MERLO, 2019; PARDO, 2013; TONELLI, 2016) discutem a premissa de que é melhor começar a aprendizagem de línguas estrangeiras o quanto antes. Entretanto, Brewster, Ellis e Girard (2002, p. 21) enfatizam que o ensino de LE por si só não deve ser considerado uma vantagem, pois há a confiança, a motivação, a autoestima e a personalidade, que também interferem nesse processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante no tocante ao ensino de LE consiste em proporcionar uma aproximação da criança aos insumos linguísticos e culturais do novo idioma, porém sem tornar o conteúdo linguístico o eixo central do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Moon (2000), Cameron (2001) e Phillips (2003), entre outros estudiosos da área, ressaltam a necessidade do ensino não se centrar somente no desenvolvimento linguístico, mas também fomentar o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança. Assim, podemos perceber a importância do ensino da LE para o desenvolvimento integral da criança.

Por conseguinte, vale notar que os escopos formativos do ELEC precisam envolver uma reflexão sobre o papel da língua-alvo em nosso país e no mundo e suas implicações na e para a aula de LE, pois, como enfatiza McKay (2006), os resultados da aprendizagem de línguas por crianças dependem substancialmente da carga horária e objetivos estabelecidos para as aulas, entre diversos outros fatores, como o tempo de insumo a que o estudante estará exposto na língua-alvo, bem como a qualidade e a variedade desse contato linguístico. Portanto, não basta somente começar mais cedo o ELEC, há de se buscar uma estrutura e uma proposta para tal fim.

Assim como Rajagopalan (2005) e Ellis (2004), defendemos a pertinência do ELEC, uma vez que ele deve oportunizar a ampliação da visão de mundo do aluno, levando em consideração, evidentemente, os interesses e valores culturais do estudante, do mesmo modo que requer o estímulo à curiosidade e à motivação do aprendiz, com vistas a respeitar o outro e reconhecer as diferenças.

### **1.1. A que profissional compete a educação linguística em línguas estrangeiras na e para infância?**

A formação de professores de línguas estrangeiras para os iniciais do Ensino Fundamental é um desafio para a universidade, já que há uma lacuna no currículo, tanto do curso de Letras quanto no de Pedagogia como tratam Simões e Baruki-Fonseca (2017), Porsette *et al.* (2020) e Fernández e Rinaldi (2009). Existem relatos de professores de línguas estrangeiras que atuam na Educação Infantil e em anos iniciais os quais informam que eles criam a própria prática docente a partir de sua reflexão/ação e/ou busca por pesquisas na literatura da área para conseguirem exercer de forma satisfatória sua profissão.

Para nós, o perfil ideal do profissional para ministrar aulas de línguas estrangeiras para crianças se constitui do imbricamento de dois cursos superiores: Letras e Pedagogia. Há tentativas, em alguns cursos de Letras, (como o curso de Letras Português-Espanhol e Letras Inglês da UFES; o curso de Licenciatura em Letras Italiano da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, câmpus de Apucarana, e o curso de Letras Habilitação Português-Inglês no câmpus do Pantanal/UFMS), de proporcionar uma complementação na formação do graduando, ainda durante a licenciatura, a fim de completar de alguma maneira os conhecimentos dos discentes a esse respeito.

O graduado em Letras, de modo geral, possui o conhecimento linguístico e metodológico para trabalhar com o ensino de línguas, mas não teve estudos teórico-metodológicos de forma suficiente para lidar com crianças dos anos iniciais; já o graduado em Pedagogia possui formação necessária para atuar com esse público, porém não reúne o conhecimento linguístico e metodológico para o ensino de línguas estrangeiras. Tendo em vista essa realidade, nos questionamos acerca de qual seria o profissional mais capacitado para atuar com língua estrangeira nos anos iniciais.

Para ofertarmos uma aula de qualidade para crianças, é importante proporcionar uma boa formação inicial e continuada ao professor. Ratificamos, assim, as ideias de Cameron (2001), Phillips (2003) e Almeida Filho (1993), os quais, apesar não tratarem especificamente de crianças, ressaltam a relevância da necessidade de uma adequada formação de professores para crianças, bem como destacam a importância de esses profissionais poderem se atualizar ao longo de sua prática. Assim como Santos (2010) e Tutida (2016), defendemos que, para que esses docentes de línguas estrangeiras para crianças exerçam adequadamente seu papel, eles necessitam de conhecimentos relacionados ao modo como a criança se desenvolve, pensa e aprende línguas, bem como devem dominar estratégias para motivá-las na aprendizagem e, dessa maneira, os profissionais da área poderão desenvolver habilidades específicas para esse processo de ensino-aprendizagem.

O mais relevante não é se a formação do profissional que atua no ELEC foi em Letras ou em Pedagogia. O essencial, a nosso ver, para que o ensino-aprendizagem de LE seja efetivo e de qualidade para o público infantil, de forma a atender às suas necessidades, seria tanto o docente de pedagogia quanto o de LE dominarem os saberes de ambas as áreas.

A despeito de sabermos das fissuras na formação docente de professores de línguas estrangeiras para crianças e de credi-

tarmos que devemos trabalhar a fim de isso ser corrigido, concordamos com Boéssio (2011, p. 52), quando ela afirma que o docente “deve ir além dos muros da universidade. O futuro docente deve interagir, no decorrer do curso superior, nos espaços nos quais atuará, para que possa refletir, questionar-se, questionar e reorganizar sua atuação, com base em uma Didática Fundamentada Crítica”.

## **1.2. A formação de professores e a educação linguística em línguas estrangeiras na e para infância**

A formação de professores, de modo geral, e em particular dos professores de línguas, têm sido alvo de críticas e debates há muito tempo. Em tempos atuais, parece haver um novo interesse pela temática, uma vez que as pesquisas têm mostrado uma forte ligação entre o que acontece nos diferentes contextos de ensino e os resultados de aprendizagem, sendo o professor o ponto de encontro desses dois lados. É isso que sugere Roldão (2017, p. 193) em um texto cujo objetivo é teorizar a problemática formação de professores (inicial e continuada) e sua relação com o desenvolvimento profissional.

Nas palavras da autora,

é fundamental conceber uma visão curricular articulada e coerente—para o desenho da formação inicial—do que sejam os percursos e elementos necessários à construção do saber e, no plano da formação continuada, a sustentação e alimentação desses elementos na ação do profissional que se pretende formar.

Nesse sentido, a formação de professores deveria ser capaz de estabelecer dinâmicas para um desenvolvimento profissional que integrasse adequadamente o momento estruturante da formação inicial e o seu aprofundamento, numa espécie de *continuum*, que Marcelo (2009) chamou de desenvolvimento profissional.

Em outras palavras, trata-se da urgente necessidade de articular e fazer interagir harmonicamente as diversas–e complexas–componentes e dimensões necessárias à formação de um profissional de ensino (ROLDÃO, 2017, p. 193).

Se pensarmos no ELEC, um curso que visa à formação de professores, seja ele de Letras ou de Pedagogia, deveria dar subsídios aos professores em formação (inicial) para vivenciar o ensino e aprendizagem da LE em diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Embora haja iniciativas espalhadas pelo país, essa não é a realidade brasileira que, segundo Miccoli (2016), tem formado professores despreparados e desesperançados já em suas primeiras experiências em sala de aula, após quatro ou cinco anos de formação.

Tal cenário pode ser reflexo dos controversos “modelos de formação” que imperam nos cursos de Letras (ou de Pedagogia) do Brasil, se integrados ou sequenciais; transmissivos ou reflexivos, que, de acordo com Roldão (2017, p. 197), deveriam dar espaço para uma formação necessariamente contextualizada nas práticas da profissão e dos mecanismos necessários para exercê-la com propriedade, como o gerenciamento de informações e saberes de referência que permitam aos (futuros) professores dominar os códigos, refletir e questionar sobre eles, isto é, mover-se em um determinado campo de conhecimento.

No que diz respeito ao ELEC, parecem ser poucos os cursos que dão espaço a esses saberes, considerando os modelos de formação mencionados anteriormente. Em um modelo de formação integrado, por exemplo, fundamentado em quatro ideias centrais: i) necessidade de integralidade da formação; ii) a integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos; iii) prática como componente da formação e, iv) o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas–ainda são poucos os cursos de Letras

brasileiros que dedicam disciplinas obrigatórias às especificidades do ensino e da aprendizagem de línguas na e para a infância.

Já nos cursos que adotam o modelo sequencial de formação inicial, comumente chamado 3+1, há pouco tempo para a prática docente, que muitas vezes se limita à observação de aulas e a algumas poucas regências em salas de aula do 6.º ao 9.º ano, permanecendo o ELEC negligenciado. Aqui, os três primeiros anos visam à formação “acadêmica” do aluno; e o último ano, às disciplinas relacionadas ao ensino-aprendizagem daqueles conteúdos; são as disciplinas de Metodologia de Ensino e as de Prática de Ensino, dadas no(s) último(s) ano(s) de formação. Esse modelo – também chamado de tradicional – já foi bastante criticado por evidenciar a dicotomia entre conteúdo e forma, teoria e prática, em que saberes e práticas docentes parecem estar em segundo plano, em relação aos conteúdos transmitidos, geralmente em aulas expositivas pelo professor formador, nos três primeiros anos de curso.

Outro tipo de curso é aquele que enxerga a formação como um processo, isto é, aquele que, segundo Contreras (2002), é capaz de levar os (futuros) professores a desenvolver habilidades para a tomada (consciente) de decisões em situações de incerteza. São exemplos de habilidades a serem desenvolvidas nesse tipo de formação, também chamada de reflexiva: “o conhecimento na ação”, isto é, a aplicação dinâmica do conhecimento, bem como outros três níveis de reflexão, descritos por Pimenta (2002): i) os ajustes resultantes da reflexão que se observam NA ação; ii) aqueles que se observam sobre a ação, ao reavaliar a ação *a priori*; e iii) a construção de um saber próprio, novas formas de pensar, de agir e de resolver problemas com base no conjunto de *reflexão sobre a ação*. Aqui é possível e almejável a integração entre teoria e prática e também a reflexão crítica, que atua nos níveis das condições éticas e políticas da própria prática, que não se limita à sala

de aula, mas também às relações que devem ser estabelecidas entre escola e comunidade.

Nessa direção é que, a nosso ver, será possível a inserção de vivências em ELEC nos currículos dos cursos de Letras e de Pedagogia, que levem o professor em formação a desenvolver conhecimento profissional nesta área.

### **3. Apresentação e discussão das ações implementadas nos três cursos de Letras**

Nesta seção, apresentamos e discutimos as ações implementadas na seguinte ordem: i) Universidade Estadual do Paraná–Unespar (Língua Inglesa): Curso de Letras Inglês; ii) Universidade Federal do Espírito Santo – Câmpus Goiabeiras (Língua Espanhola); iii) Universidade Federal do Paraná UFPR – Câmpus Reitoria (Língua Italiana)

#### **3.1 Universidade Estadual do Paraná–Unespar (Língua Inglesa): Curso de Letras Inglês**

No que diz respeito ao contexto do curso de Letras Inglês Unespar, Câmpus de Apucarana, dividiremos a apresentação de ações efetivadas em prol da formação de professoras e professores para a educação linguística na e para a infância em dois momentos:

- ações conjuntas entre o curso de Letras Inglês do câmpus de Apucarana e a Autarquia Municipal de Educação de Apucarana;
- ações do colegiado do curso de Letras Inglês na proposição de alterações de sua matriz curricular, de modo a potencializar a formação de professoras e professores para a educação linguística na e para a infância.

Podemos afirmar que as reflexões do corpo docente advindas das ações realizadas no primeiro momento somadas às aquelas provenientes de dados coletados de acadêmicos-estagiários no âmbito do ensino de inglês para crianças no município de Apucarana, no cumprimento do estágio não obrigatório, é que propiciaram as alterações ocorridas na matriz curricular do curso de Letras Inglês tal como ela se materializa atualmente. Assim, antes de apresentarmos a matriz curricular do curso, iniciamos nossa apresentação com uma breve contextualização do referido curso de Letras Inglês e do ensino de inglês para crianças no município de Apucarana para, em seguida, relatar as 5 (cinco) ações que compõem este primeiro momento.

### **3.1.1 Histórico do Curso de Letras Inglês e o Ensino de Inglês para Crianças no Município de Apucarana**

Em 2012, mediante demandas de professores de inglês no Vale do Ivaí (Núcleo Regional de Educação de Apucarana) foi criado o Curso de Letras Inglês e respectivas literaturas visando à formação de professores para atuação no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (CES/CEE Nº 21/12). Logo após a implementação do curso, em 2014, o colegiado se deparou com a crescente demanda por acadêmicos-estagiários (estágio não obrigatório) no âmbito do ensino de inglês para crianças na rede municipal de Educação.

O município de Apucarana, por meio da Lei Municipal n.º 090/2001, regulamentou a Educação Integral na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e inseriu, em 2014, a disciplina de Língua Inglesa como um dos componentes curriculares em ambos os ciclos escolares. Apesar desta inserção, o município não dispunha, até então, de quantidade de profissionais habilitados e/ou especializados para ministrar, especificamente, a disciplina de língua inglesa. Isto porque, em Apucarana, há mais de 37 escolas sob ad-

ministração da prefeitura que ofertam duas aulas de língua inglesa por semana a partir da pré-escola.

Em vista destes fatos, embora delineado para formar professores de LI para atuação em outros níveis de ensino (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), o colegiado de Letras Inglês procurou suprir estas lacunas na formação de professoras e professores para a educação linguística na e para a infância, propondo ações a serem desenvolvidas conjuntamente com a Autarquia Municipal de Educação. Além disto, firmou convênio com este órgão a partir do ano de 2014 para propiciar o desenvolvimento de estágio não obrigatório por parte dos acadêmicos do curso para esta faixa etária.

Dentre as ações coordenadas e implementadas pelo curso de Letras Inglês da Unespar (câmpus de Apucarana), neste primeiro momento, para a promoção da formação inicial e continuada de professores para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental I estão:

i) 2014 – Projeto de extensão: Assessoria Teórico-Pedagógica e Linguística para professores da Educação Infantil e Séries Iniciais para Implantação da Disciplina de Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino de Apucarana.

Este projeto de extensão contou com a parceria na organização e execução não só de professores do curso de Letras Inglês da Unespar–Câmpus de Apucarana, mas também de representantes da Autarquia Municipal de Educação do Município de Apucarana e professora da Universidade Estadual de Londrina.<sup>2</sup> . O projeto teve como objetivos: i) oferecer, ao longo de sete meses (140h) assessoria teórico-pedagógica e linguística aos professores das es-

---

2 Cláudia Christian Valk (Unespar/Apucarana); Ana Paula Trevisani (Unespar/Apucarana) Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL); Elizabete Berehulka de Almeida (Autarquia Municipal de Educação de Apucarana); Lourdes Spaciari (Autarquia Municipal de Educação de Apucarana).

colas municipais e aos licenciados que atuariam no ensino de inglês para crianças na rede municipal; ii) auxiliar na formação inicial (com os estagiários) e continuada (com os professores), estimulando a autonomia e a prática reflexiva. O projeto teve como participantes acadêmicos dos cursos Letras/Inglês da Unespar, Fafijan, UEL e UEM, que atuaram como estagiários no município bem como professores da rede municipal de Apucarana.

ii) 2015- Projeto de extensão: *First English Festival*. Evento em que acadêmicos-estagiários, coordenados pelos seus supervisores, atuaram como membros da equipe organizadora e executora do Festival.

Esse evento musical foi realizado no Teatro Fênix do município de Apucarana. Na ocasião, os pais e a comunidade tiveram a oportunidade de assistir à performance dos alunos das 37 escolas municipais de Apucarana que interpretaram clássicos mundiais como “*What a Wonderful World*”, de Louis Armstrong; “*Happy Christmas*”, de John Lennon; “*Another brick in the wall*”, do Pink Floyd, “*Love me Tender*”, de Elvis Presley; além de “*Let it Go*”, do filme “*Frozen*”, e outras canções infantis

iii) 2016/2027- Projeto de ensino: *Teaching to play or playing to teach?* Um projeto de formação crítico-colaborativa de professores de inglês para crianças.

O público-alvo desse projeto de ensino coordenado pela professora Débora Rorato<sup>3</sup> (professora do curso de Letras Inglês da Unespar- câmpus de Apucarana naquele momento) teve como objetivos: a) auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças; b) oferecer apoio teórico-pedagógico e linguístico aos alunos professores em formação inicial; oportunizar uma formação crítico-colaborativa aos acadêmicos.

---

3 Tal projeto de ensino foi foco de pesquisa de doutorado desenvolvida pela ministrante no Programa de Estudos da Linguagem – UEL (Universidade Estadual de Londrina).

iv) 2016–Projeto de extensão–Oficina de ensino de inglês para crianças (ministrada no COLI–Congresso das Licenciaturas promovido pela Unespar- Câmpus de Apucarana).

A convite da coordenação do curso de Letras Inglês da Unespar- câmpus de Apucarana, professores do NRE de Londrina foram convidados a compartilhar suas experiências e proporcionar aos participantes (professores em formação inicial e continuada) da oficina oportunidades de desenvolver atividades para o ensino de inglês para crianças.

v) 2017 – Projeto de extensão–Diálogos sobre a (in)disciplina na escola. Este projeto, coordenado pela professora Raquel Silvano Almeida, foi delineado a partir de dificuldades no manejo de sala de aula por parte de acadêmicos-estagiários das Licenciaturas em Letras Inglês e Letras Espanhol da Unespar, assim como aquelas de professores atuantes no ensino público (participantes na ocasião do PDE–Plano de Desenvolvimento Estadual) devido à indisciplina na escola.

Este projeto de extensão visou a propiciar aos professores em formação inicial e continuada o conhecimento, a socialização e o debate acerca da (in)disciplina do aluno na sala de aula de línguas estrangeiras na escola pública, principalmente aquelas vivenciadas como professores-estagiários no âmbito dos estágios obrigatório e não obrigatório em 2017.

Tendo apresentado as 5 (cinco) ações efetivadas pelo curso de Letras Inglês, em seus anos iniciais de implantação, em prol da formação de professoras e professores para a educação linguística na e para a infância, passamos a abordar questões relativas às alterações de sua matriz curricular, advindas das reflexões sobre a demanda da comunidade, e à necessidade de potencializar tal formação para este público-alvo.

### **3.1.2 O Ensino de Inglês para crianças e alterações na matriz curricular do Curso de Letras Inglês**

Conforme mencionado anteriormente, a princípio, o objetivo estabelecido no projeto pedagógico de nosso curso de Licenciatura é formar professores de língua inglesa e suas literaturas para atuar na Educação Básica (Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos), enfatizando um trabalho de construção de autonomia para reflexão crítica e articulação teórico-prática, conjugado ao rigor metodológico (por meio de pesquisa, ensino e extensão) no processo ensino e aprendizagem. No entanto, encontramos formas de propiciar oportunidades de desenvolvimento para atuação no ensino de língua inglesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizando as seguintes inserções na matriz curricular de nosso curso:

- a) disciplinas optativas obrigatórias de formação geral: Ensino de Inglês para crianças (2º. ou 3º. anos do curso);
- b) disciplinas optativas obrigatórias de formação específica: Ensino de língua inglesa para crianças (4º. ano);

Como se pode observar a seguir, ambas as disciplinas possuem a mesma ementa:

- Optativa de formação geral–Ensino de línguas para crianças;
- Optativa obrigatória de formação específica–Ensino de língua inglesa para crianças.

EMENTA: Estudo das características inerentes ao período da infância e sua relação com a aprendizagem de línguas para a formação inicial do professor. Metodologias e abordagens para o ensino de línguas (materna e/ou estrangeiras) nessa faixa etária.

Tal coincidência na ementa não é mero acaso ou descuido. Isto ocorre porque concebemos a “disciplina optativa” como componente curricular de natureza obrigatória, com horários predefinidos na grade curricular, em que o acadêmico tem oportunidade de direcionar sua formação tanto de natureza geral (com ofertas de disciplinas de outros colegiados de Licenciaturas do câmpus de Apucarana, nos 2.º e 3.º anos) quanto de natureza específica (com ofertas de disciplinas do colegiado de Letras Inglês em Língua Inglesa/Literaturas de Língua Inglesa, no 4.º ano).

Assim sendo, há possibilidade de que um licenciando em Pedagogia, por exemplo, opte em seu segundo ou terceiro ano de curso por atender à disciplina optativa de formação geral “Ensino de Inglês para crianças”. O mesmo poderia ser realizado por um licenciando em Letras que, por opção, deseje complementar sua formação linguística na e para a infância. Ainda chamamos a atenção para o fato de que, embora tenham a mesma ementa, o conteúdo programático das disciplinas é diferente – isto porque a optativa de formação geral enfocará para além de conteúdos voltados o desenvolvimento de saberes para ensinar (teórico-crítico-contextuais), os saberes a ensinar (disciplinar-teórico-práticos)”(-CRISTOVÃO; MIQUELANTE; FRANCESCON, 2020, p. 476-477).

Supondo que nosso acadêmico do curso de Letras Inglês do . e/ou 3.º anos não tenha se decidido em que nível de ensino ele mais se identifica em sua futura atuação docente, é possível ainda que ele escolha, no 4.º ano do curso, dentre as disciplinas optativas obrigatórias de formação específica, aquela direcionada à infância–Ensino de Língua Inglesa para crianças. Ou seja, oportunidades são propiciadas para atender possíveis necessidades de formação, conforme a identidade profissional de nossos licenciandos vai se construindo.

Para auxiliar nesta construção identitária, incorporamos no conteúdo programático de determinadas disciplinas a temática do ensino de inglês para crianças. Essa portanto, seria nossa ter-

ceira ação em prol da formação de professoras e professores para a educação linguística na e para a infância:

c) Inserção no conteúdo programático das disciplinas de Linguística Aplicada e o ensino-aprendizagem de língua inglesa a temática do ensino de inglês para crianças

E por fim, mas não menos importante, propiciamos aos nossos licenciandos;

d) a participação e execução de:

- projetos de extensão desenvolvidos ao longo do 2.º e 3.º anos do curso na disciplina-Projetos integradores extensionistas de língua inglesa e respectivas literaturas;
- projetos de pesquisa e TCC (artigo científico);
- projetos de Iniciação Científica.

A princípio, esta última “ação” na reestruturação de nossa matriz curricular poderia não caracterizar uma formação para a educação linguística na e para a infância. No entanto, é preciso salientar que o colegiado de curso incentiva o engajamento, desenvolvimento e pesquisa que enfoquem experiências vivenciadas pelos acadêmicos seja em projetos extensionistas, no estágio ou no desenvolvimento de pesquisa bibliográfica/documental quanto ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e/ou literaturas de língua inglesa na área em que o licenciando se identifica. Assim, se o interesse do professor em formação inicial é o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças, ele terá, ao longo do curso, oportunidades para complementar sua formação na área.

É possível, portanto, concluir que as iniciativas do curso de Letras Inglês da Unespar, câmpus de Apucarana, aparentam contribuir para que a formação do profissional que atua no ELEC

seja por meio de projetos de ensino, pesquisa ou extensão, seja por meio de disciplinas optativas de formação geral ou específica.

### **3.2. Universidade Federal do Espírito Santo–Câmpus Goiabeiras (Língua Espanhola)**

Para compreender a atual situação da formação de professores para a educação linguística na e para a infância na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), precisamos fazer um breve histórico da oferta do curso superior de língua espanhola na graduação ao longo de sua existência.

A história do curso de Letras Espanhol na UFES, infelizmente, é marcada pelas constantes rupturas na oferta dessa licenciatura. Foi durante a década de 30 do século passado que a iniciativa privada no Espírito Santo criou alguns cursos superiores. Dessa forma, o estudante capixaba teve a chance de realizar uma graduação sem sair do seu estado. Foi em 05 de maio de 1954, quando nasceu a Universidade do Espírito Santo, mantida e administrada pelo governo do estado. E em 30 de janeiro de 1961, a universidade estadual, devido à dificuldade em mantê-la, transformou-se numa instituição federal.

Já os cursos de Letras da UFES se iniciaram em 07 de dezembro de 1951, na ocasião em que, pela Lei n.º 550, criou-se então a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A Lei Estadual n.º 806, de 05 de maio de 1954, incorporou a Faculdade à UFES.

A Licenciatura Dupla em Letras Português–Espanhol está inserida no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), vinculada ao Departamento de Línguas e Letras e foi ofertada até 1972.

Foi em 1993, vinte e um anos depois, quando o Colegiado de Letras Português, em caráter emergencial, criou o curso de Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas em Língua Espanhola. Entretanto, devido à política de restrições orçamen-

tárias para a Universidade Pública, adotada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi impossível manter a oferta do curso, haja vista a dificuldade de reposição de vagas para suprir as eventuais aposentadorias dos docentes.

Em 2008, o Departamento de Línguas e Letras aprovou o curso de Português-Espanhol. Em 2009/2, a primeira turma de Português-Espanhol foi iniciada e segue sendo a graduação vigente.

Os cursos de Letras têm uma boa participação na proposição de projetos de pesquisa, ensino e extensão. Os discentes participam ativamente do PIBID e de projetos de Iniciação Científica. É exatamente nesse tripé universitário que nós vimos atuando desde 2016 para garantir a complementação da formação dos discentes de Letras Português-Espanhol, possibilitando, assim, o ensino de língua espanhola na e para a Educação Infantil.

Em 2016, o projeto de extensão *Línguas e Culturas na Escola* surgiu. Desenvolveu-se em parceria com o Centro de Educação Infantil (CEI) Criarte/UFES. O escopo desse projeto consiste em ofertar aulas de espanhol, francês, inglês, italiano e latim para crianças de 2 a 6 anos, dessa forma visamos promover a formação de graduandos em Letras para atuarem na Educação Infantil. O cerne do projeto versa sobre sensibilizar as crianças para a aprendizagem de línguas estrangeiras, propiciando um processo de ensino-aprendizagem baseado na cultura estrangeira e na ludicidade, e não somente se limitando ao ensino lexical, o que é rotineiramente associado ao ensino de LE na Educação Infantil. Buscamos analisar acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de LE, levando sempre em consideração as experiências significativas e apropriadas para as crianças.

De acordo com um planejamento prévio entre professores e coordenação do CEI Criarte, houve a organização dos estagiários, idiomas e turmas:

Os estagiários de Inglês acompanharam o grupo 05, cujo um dos itens do projeto do grupo era “Expressões e Personagens Culturais”; desse modo, o tema trabalhado foi o Halloween. Os estagiários de Italiano acompanharam o grupo 03, cujo projeto da (sic) Cei Criarte era “Partes do Corpo e Formas Geométricas”: as temáticas relativas a esse item foram desenvolvidas em relação ao contexto do Natal. Já os estagiários do Espanhol, que desenvolveram suas atividades junto ao grupo 04, trabalharam em língua espanhola conteúdos relacionados ao projeto do grupo “Artes, Formas e Cores”. (PORSETTE *et al.*, 2020, p.33)

Algumas das atividades propostas por esse projeto de extensão incidiram sobre a/uma exposição de obras do pintor catalão Juan Miró, criações de desenhos inspirados na obra do artista e construção de um painel entre os alunos do grupo 4, em que puderam expressar traços, formas, letras e gestos aprendidos em sala de aula de LE. Simultaneamente aos aspectos culturais e artísticos, os conteúdos léxicos e linguísticos foram trabalhados de forma equilibrada durante as aulas.

Devido à participação nesse projeto de extensão, bem como no subprojeto PIBID Espanhol, desde 2018, alguns projetos de pesquisa, a partir dessa experiência, vêm sendo desenvolvidos e também alguns trabalhos de conclusão de curso (TCC).

O curso de Letras Português-Espanhol participou pela primeira vez do edital PIBID em 2018. O subprojeto PIBID/Espanhol criou o núcleo *LEITURA LITERÁRIA* que atuou em três escolas públicas no estado do Espírito Santo: duas escolas de Ensino Médio, em Serra; e uma de Ensino Infantil (CEI Criarte), em Vitória. Nesta última, abordamos a leitura literária em Língua Espanhola para

crianças. Objetivou-se a qualidade de práticas acadêmicas voltadas à formação inicial de professores das instituições de educação superior. Além disso, visou-se a inserção do graduando no cotidiano de escolas da rede pública de educação a fim de se promover a aproximação entre educação superior e educação básica. Destarte, ações como essa ajudam a amenizar o provável choque com a realidade que alguns recém-formados sofrem quando começam a atuar na escola. Esse projeto oportuniza ao graduando em Letras, por um período maior e mais intenso do que aquele do estágio curricular, um melhor conhecimento do espaço onde atuará o futuro docente.

Assim sendo, fomentamos também a retroalimentação (teoria-prática) em suas mais distintas manifestações, também defendidas por Lucarelli (2004), quando afirma que o professor em formação deve estar no contexto no qual se dá a ação profissional docente. Da mesma forma há uma necessidade de realizar, no ambiente universitário, uma reflexão sobre essa prática de forma fundamentada teórico-metodologicamente, pois, segundo Lucarelli (2004), produz-se conhecimento quando a reflexão se realiza em ação.

O programa PIBID também proporcionou a participação em experiências docentes inovadoras e interdisciplinares que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, há incentivo às escolas públicas de educação básica a se tornarem protagonistas nos processos que irão estimular a formação dos estudantes das licenciaturas.

É de suma importância o fato de, apesar dos desafios, ser possível trabalhar a literatura nas aulas de espanhol da Educação Infantil, desenvolvendo a criticidade dos estudantes, os quais, pela leitura da palavra, podem ampliar e aprofundar sua leitura de mundo.

O subprojeto PIBID Espanhol promovia encontros periódicos para preparação de toda a equipe, bem como para a elaboração de planos de aula; além de organizar seminários semestrais para

colaborar com a formação sobre temas relativos ao projeto; convidar professores, especialistas e escritores capixabas para uma conversa sobre o tema do subprojeto com os *pibidianos*.

A fim de exemplificar a proposta do subprojeto PIBID, vamos expor uma das atividades desenvolvidas no grupo 4, em 2018. A obra selecionada para o trabalho com a turma foi *Pájaro Amarillo*, da escritora espanhola Olga de Dios. O enredo dessa obra destaca a dificuldade de um pássaro em voar. O personagem inventa então objetos e os compartilha com os seus amigos.

As invenções descritas na obra literária despertaram a curiosidade dos estudantes e, por conseguinte, foi possível canalizar o interesse deles para trabalhar a criatividade a fim de resolver um problema proposto. Como objetivo final dessa seção, propusemos às crianças que eles assumissem o papel de cientistas inventores e criassem um objeto cuja finalidade era proteger, salvar os seres fantásticos do pátio de um caçador. Ainda sobre o tema das invenções, cantamos a canção infantil *Inventos y Experimentos*, de *Juana la Iguana*, sobre inventos e experimentos. (LANIS; MARIANELLI, 2021, p. 260)

**Figura 1** – Invenções



**Fonte:** Acervo das autoras

Alguns dos inventos das crianças foram: máquina de abelhas para picar o caçador, máquina fantasma que, ao ser aberta, emitia sons de fantasma para assustar o caçador que sairia correndo de medo, regador com armadilha para molhar o caçador, que, quando corresse, seria preso na armadilha, um robô com laser, armadilhas variadas, argolas com poço de cobras representado no desenho anterior.

A modo de conclusão de nossa exposição acerca das ações que vêm sendo realizadas na UFES para promover uma educação linguística em LE na e para infância, trataremos das atualizações propostas para o novo projeto pedagógico de curso (PPC). Desde 2017, um novo PPC vem sendo elaborado. Nesse processo de elaboração, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Letras Português-Espanhol da UFES incluiu a disciplina “Práticas, ensino e extensão: o ensino de LE para diferentes faixas etárias”. Essa inclusão visou possibilitar a oferta de um espaço para estabelecer relações entre ensino e prática extensionista em torno do ensino-aprendizagem de língua estrangeira para diferentes faixas etárias.

Esta seção do artigo construiu um breve histórico do curso de Letras Português-Espanhol com vistas a proporcionar um melhor entendimento do atual cenário da formação de professores para a educação linguística na e para a infância na UFES. Apresentamos ainda projetos de extensão, de pesquisa, subprojeto PIBID e trabalhos de conclusão de curso que foram executados e seguem em curso na universidade do Espírito Santo.

### **3.3. Universidade Federal do Paraná UFPR – Câmpus Reitoria (Língua Italiana)**

No âmbito do Licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR), um programa institucional de apoio à formação docente, os cursos de Licenciatura em Letras-italiano, Francês, Japonês

e Polonês, propõem, anualmente, projetos para a formação inicial de professores dessas línguas. O objetivo é mostrar para alunos dessas licenciaturas a realidade das escolas públicas, para que possam vislumbrar a Escola Básica como um contexto de aprendizagem e, principalmente, de formação, em que vejam articularem-se conhecimentos adquiridos na universidade na construção do conhecimento pedagógico obtidos enquanto refletem sobre a própria prática.

É no Licenciar que os alunos dessas línguas podem ter sua primeira experiência docente. Anualmente é lançado um edital para que professores dos cursos de licenciatura da universidade inscrevam projetos que visem à integração dos cursos com os diferentes níveis da Educação Básica da Rede Pública e com contextos não formais da educação, na busca de uma formação reflexiva. Como contrapartida, o Programa Licenciador oferece bolsas aos licenciandos, orientação aos coordenadores, acompanhamento pedagógico e organização e promoção de eventos para a discussão e socialização dos conhecimentos gerados a partir dos projetos.

O projeto de italiano vinculado ao Licenciador se chama *Intercultura nas escolas: o italiano como língua e cultura na rede pública de ensino* e, como o próprio nome sugere, o objetivo é levar o italiano às escolas da rede pública, mais especificamente às ligadas à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME-Curitiba), com a qual temos um convênio, sob o viés intercultural, isto é, dentro de uma perspectiva que incita a compreensão de que língua é sistema e também prática social, um processo recíproco de interpretação da linguagem e dos indivíduos que a usam, como postularam Liddicoat e Scarino (2013).

As aulas de italiano que acontecem nas escolas públicas de Curitiba constituem uma das etapas do Ciclo de Tarefas de Cinco Fases para a Formação de Professores (FREITAS, 2020; FREITAS, 2019), idealizado para as atividades de formação com os

bolsistas, preferencialmente alunos do 2.º ou do 3.º ano do curso de Letras-italiano, na tentativa de proporcionar uma formação integrada e reflexiva já nos anos iniciais. O percurso todo é composto por: 1) Tarefas para o ensino da teoria; 2) Planejamento do curso de italiano para crianças; 3) Preparação das tarefas para as crianças; 4) Aplicação das tarefas com as crianças e 5) Registro e divulgação dos resultados. A Figura 2, a seguir, ilustra o percurso, que tem se mostrado eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa na LE, e, principalmente, pedagógica dos bolsistas, que compreendem, em um ano de atividades, qual é o papel do professor da atualidade: o de orientar o processo de (auto)aprendizagem, provocar a reflexão e, acima de tudo, proporcionar vivências que façam com que a (auto)educação aconteça (ROLDÃO, 2017).

**Figura 2-** Ciclo de Tarefas para a formação inicial de línguas



**Fonte:** Acervo Licenciar Italiano (UFPR)

Para o leitor que desconhece a dinâmica da Abordagem por Tarefas (NUNAN, 2004), normalmente são três fases: pré-tarefa, a tarefa propriamente dita e a pós-tarefa. De acordo com esse

modelo, o objetivo das atividades de pré-tarefa é motivar os alunos e estabelecer um repertório de conhecimentos prévios que lhes permita realizar a segunda fase, a tarefa, uma atividade significativa, passível de ser realizada na vida real, em que a língua é usada para fins de comunicação. Após essa fase central, são propostas atividades de pós-tarefas para reflexão sobre a tarefa realizada e (auto)avaliação (WILLIS, 2003).

No ciclo idealizado para a formação de professores, pode-se dizer que as atividades da etapa 1, as tarefas para o ensino da teoria, seriam as pré-tarefas para a atividade docente; as etapas 2, 3 e 4, equivalem a tarefa como professor de ELEC nas escolas públicas e a etapa 5, que perpassa todas as outras, a pós-tarefa que visa formação reflexiva do professor em formação inicial.

Como ilustrado na Figura 2, a primeira fase é composta das Tarefas para o ensino da teoria. Elas são propostas ao longo de uma disciplina optativa de 60 horas chamada ‘Conteúdos da Educação Básica para o Ensino de Línguas Estrangeiras’, dada no primeiro semestre letivo para alunos de todos os cursos de Licenciatura em Letras. Ao invés de “passar o programa” como frequentemente acontece no Ensino Superior (BORDENAVE; PEREIRA, 2015), essa disciplina é organizada em oficinas, isto é, *workshops* práticos, nos quais temas como abordagem, intercultural, ensino de LE no Brasil, planejamento (de programa, aula atividades), tipologia de atividades de ensino e avaliação são tratados por meio de tarefas que visam a exercitar habilidades comunicativas, cognitivas, sociais ou profissionais dos alunos.

Alunos de Italiano que frequentam essa disciplina são convidados a participarem do edital de seleção do Projeto *Intercultural nas escolas: o italiano como língua e cultura na rede pública de ensino*, lançado geralmente no mês de abril. Em maio, inicia-se a etapa 2 com os alunos aprovados, os quais são chamados a realizar o Planejamento do Curso de Italiano para Crianças, que consiste

no (re)conhecimento das escolas de período integral vinculadas à SME-Curitiba, a “escolha” daquela onde irão acontecer as *Oficinas de sensibilização à língua e à cultura italianas* que descreveremos mais adiante. Nesta fase 2, seguindo o que sugere a Abordagem por Tarefas, as alunas pensam em um tema que possa interessar às crianças e começam a desenhar as tarefas que irão compor as 30 horas de oficinas para as crianças. É nesse momento que as bolsistas começam a mobilizar os conteúdos adquiridos ao longo da disciplina e vislumbrar a prática que acontecerá no segundo semestre letivo, nas fases 3 e 4.

Tais fases equivalem à tarefa do professor propriamente dita. É quando os bolsistas vão às escolas e oferecem as *Oficinas de Sensibilização à língua e à cultura italiana*. Importante ressaltar que não são previstas “aulas de italiano” e, sim, “oficinas de sensibilização”. Nessa escolha terminológica, procuramos dirimir a crença de que o professor deve dar e que não é possível ensinar e aprender uma LE na escola pública, ou ainda, de que não há outras abordagens de ensino além daquelas tradicionais, transmissivas e conteudistas. Em uma oficina, professor e alunos são agentes que interagem para alcançar um mesmo objetivo que, na Abordagem por Tarefas, equivale à própria execução da atividade, com os recursos (linguísticos, cognitivos, motores, de tempo, etc) que se têm à disposição. Além disso, é uma oportunidade de os bolsistas colocarem em prática o que puderam vivenciar ao longo da primeira etapa do ciclo, agora no papel do professor.

Mais uma motivação para a mudança do nome: o objetivo do curso não é apresentar a língua italiana somente, mas sim, sensibilizar as crianças, por meio de vivências significativas, o acesso a diferentes culturas e o entendimento de que somos parte de um povo que deve conhecer, aceitar, comparar e até adotar outras posturas ou comportamentos (ROCHA *et al.*, 2010).

São 30 horas de oficinas, preparadas (fase 3) e aplicadas (fase 4) quase que contemporaneamente. A título de elucidação, a fase 3 acontece durante as reuniões com a orientadora e engloba a preparação das atividades, a elaboração de seus enunciados, a reflexão sobre como propô-las às crianças, usando ao máximo a LE. É nessa fase que as bolsistas são chamadas a exercitar a habilidade da transposição didática (CHEVALLARD, 1985), isto é, refletir sobre o processo no qual um conteúdo designado como “saber a ensinar” sofre uma série de transformações para ocupar um lugar entre os “objetos de ensino”.

A fase 4 é aquela em que os bolsistas têm contato com as crianças e desempenham o papel de professores. Na abordagem por Tarefas, mais do que um transmissor do saber, o professor é “um líder, um organizador de atividades, um gestor que conduz o grupo para alcançar os objetivos da tarefa” (MOTLAGH *et al.*, 2014, p. 09). Com essa visão, os bolsistas vão em duplas às escolas e dão as oficinas.

Foram várias as temáticas trabalhadas pelos bolsistas ao longo dessa primeira década do projeto, dentre as quais, as mais recentes: Revisitando o conceito de família (2016), Tipicidade e pertencimento (2017); Emoções (2018) e As Profissões de Leonardo Da Vinci (2019). Em cada um desses percursos, além da língua italiana que permeava as oficinas, conceitos importantes eram discutidos e trabalhados na tentativa de proporcionar um ensino intercultural, isto é, uma aula que “envolve o aprendiz em um processo de transformação de si mesmo, de sua capacidade de se comunicar e de entender a comunicação e suas habilidades para o aprendizado contínuo” (LIDDICOAT *et al.*, 2013, p. 16). Na Tabela 1, a seguir, sintetizamos os objetivos de ensino-aprendizagem de cada um desses percursos:

**Quadro 1**–Temáticas e objetivos das Oficinas de Sensibilização à língua e à cultura italiana

<b>Temática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Objetivos interculturais</b>
Família(s) (2016)	Apresentar diferentes configurações de família a partir de histórias retratadas em desenhos animados.	Ajudar as crianças a perceberem que as configurações familiares são diferentes apenas, sem juízo de valor.
Tipicidade e pertencimento (2017)	Apresentar as etnias homenageadas na cidade de Curitiba a partir dos nomes dos bairros e dos monumentos espalhados pela cidade.	Ajudar as crianças a perceberem que fazem parte de um contexto multiétnico e multicultural.
Emoções (2018)	Apresentar as oito emoções básicas presentes no livro <i>Tenho monstros na barriga</i> de Tonia Casarin.	Ajudar as crianças a conhecerem como as emoções se manifestam em seus corpos.
As profissões de Leonardo Da Vinci (2019)	Apresentar o polímata italiano cujo 500º aniversário de morte era comemorado.	Ajudar as crianças a conhecerem diferentes profissões e as habilidades necessárias para exercê-las; compreender que embora o artista fosse multitarefas, sofria <i>bullying</i> por sua classe social e sua superdotação.

**Fonte:** Acervo Licenciado-italiano (UFPR)

A quinta e última fase, dedicada ao Registro e Divulgação dos Resultados, pode ser classificada como uma pós-tarefa que per-

passa todas as outras e visa à análise e à reflexão do que foi vivenciado e/ou produzido. Pode acontecer imediatamente após realizar uma atividade, uma fase ou ao final de todo percurso e abarcam os diários reflexivos, materiais de ensino, cursos voltados a professores de LE, participação em eventos e a redação de artigos. Essa fase tem se mostrado importantíssima para a consolidação de conceitos teóricos e metodológicos dos bolsistas, bem como a divulgação de novas práticas de ELEC dentre os professores de italiano, especialmente, mas não só. Por exemplo, os produtos criados nessa fase, como o livro infantil *Ho i mostriciattoli nella pancia* (CASARIN, 2018) traduzido pelas bolsistas de 2018 e o livro de atividades *Imparando l'italiano con i mostricciatoli* elaborado por elas para tratar do tema Emoções inspiram até hoje as práticas de professores de italiano de todo o país.

Temos observado que esse Ciclo de Tarefas para a Formação Inicial de Professores de ELEC está ajudando a mudar a concepção do que seja ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em diferentes âmbitos. Os bolsistas se sentem muito mais preparados para entrar em sala de aula e, por meio das ações da fase 5, auxiliam os colegas das outras línguas a se prepararem para a docência com abordagens mais comunicativas, como podem ser consideradas a Abordagem por Tarefas e a Abordagem Intercultural. Os cursos de Letras da UFPR ainda adotam o esquema 3+1 e, embora a abordagem por tarefas e a intercultural sejam conteúdo das disciplinas ministradas pelo Setor de Educação, com apenas um ano de estudo teórico e poucas oportunidades de prática, é pouco provável que os alunos a usem, já que “a maestria no manejo dessa abordagem de ensino é difícil de ser adquirida de modo independente, automático e imediato” (NORRIS, 2015, p. 28).

## Considerações finais

Uma das missões de cursos de formação inicial e/ou continuada de professores é estar continuamente avaliando as demandas da comunidade. Nos contextos dos cursos das universidades que constituem este artigo, esta carência de ações para atender a necessidade em relação à formação inicial ou continuada de professoras e professores para a educação linguística em línguas estrangeiras na e para a infância mostrou-se latente.

Embora o ELEC faça parte apenas de um dos currículos das instituições que relataram as experiências vivenciadas, acreditamos que as iniciativas aqui apresentadas refletem um repensar constante de formadores/as que ali atuam em relação à práticas para complementação da formação inicial ou continuada no que diz respeito à docência para o ensino de línguas estrangeiras (minoritárias ou não) para crianças. Em comum, há ações que se concretizam em diferentes projetos de extensão que propiciam o desenvolvimento tanto de professores/as em formação inicial quanto de professores/as em formação continuada.

Consideramos que ainda há muito por fazer em prol dessa formação para atingirmos um ensino de qualidade para o público infantil. Sabemos serem as ações ainda insuficientes para uma efetiva melhoria na formação dos discentes de Letras quanto à educação linguística em LE na e para a infância. Contudo, entendemos serem, de acordo com as condições atuais nas quais exercemos nossa docência, ações significativas e, conseqüentemente, importantes para compartilharmos com nossos pares. Embora a atual realidade de trabalho não nos favoreça uma ampliação e melhoria de intervenções, seguimos no afã por políticas públicas as quais almejem mais justiça e igualdade para nossa sociedade.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 1993.

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

BOÉSSIO, C. P. D. *Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais*. 245 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino–aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: CUP, 2001.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. The younger, the harder: the challenges in teaching English to very young learners. *Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016. (ISSN 1984-6576)

CASARIN, T. *Ho i mostriciattoli nella pancia*. Curitiba: Setor de Ciências Humanas/ UFPR, 2018.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MIQUELANTE, M. A.; FRANCESCON, P. K. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br).

ELLIS, G. Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class. 2004. *Thresholds*. Disponível em [http://w.w.w.counterpoint-online.org/doclibrary/british\\_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf](http://w.w.w.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf) Acesso em: 18 dez. 2004.

FERNÁNDEZ, G. E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n.2, p.353-365, jul./dez. 2009.

FORTE, J. S. O ensino de Língua Inglesa para alunos da Educação Infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem. In: SANTOS, L.I. S; SILVA, K. A. (orgs.). *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais*. 1.ed. Campinas: Pontes, 2013. p.175-195.

FORTES, L. O acontecimento do 'ensino bilíngue': representações da língua inglesa entre memórias e políticas. *Recorte – Revista eletrônica*, v. 11, 2014. p. 1-18.

GARCIA, B. R. V. *Quanto mais cedo melhor (?)*: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 216 p. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

GENESEEE, F. Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, v. 56, n. 1, 2015. p. 6-15.

GORDON, T. *Teaching children a second language*. Westport: Praeger, 2007.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (org.) *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaigangue, 2006. p. 1-9.

JORDÃO, C. M. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 77-91.

KAWACHI-FURLAN, C.J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*, v. 1, n. 1, p. 21- 34, jul./dez 2020.

LANIS, C. P. P.; MARIANELLI, T. M. de L. PIBID/Espanhol: A leitura literária, a criatividade e o ensino de ELEC. In: Dossiê: Pibid e RP na formação de professores em Letras. *Percursos Linguísticos*, Vitória (ES), v. 11, n. 27, 2021. ISSN: 2236-2592

LENNENBERG, E. *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons. 1967.

LIDDICOAT, A. J., PAPADEMETRE, L.; SCARINO A., KOHLER, M. *Report on intercultural language learning*. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2003.

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2013.

LUCARELLI, E. *Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2004. (Colección Didáctica de Nivel Superior).

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.

MCKAY, P. *Assessing Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

MERLO, M. C. R. Quanto mais cedo, melhor?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. *Percursos Linguísticos*, Vitória, ES, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019.

MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. *Faça a diferença*. São Paulo: Parábola, 2016.

MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann. 2000.

MOTLAGH, F.; JAFARI, A. S.; YAZDANI, Z. A general overview of TBLT. *IJLL*, v. 2, n. 5-1, p.1-11, 24 ago. 2014.

NORRIS, J. Thinking and acting programmatically in task-based language teaching. In: BYGATE, M. (Ed.). *Domains and directions in the development of TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 27-57.

NUNAN, D. *Task-based Learning and Teaching*. Cambridge: CUP, 2004.

PARDO, F. S. O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: por quê? Para quê? Para quem? *Percursos Linguísticos*, Vitória, ES, v. 9, n. 23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças. 2019. p. 12-29.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 1959.

PHILLIPS, S. *Young Learners*. Oxford.: Oxford University Press. 2003.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1. p. 17-52.

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

PORSETTE, I.; PAIXÃO, G.; LANIS, C.; KAWACHI-FULAN, C. O Projeto Línguas e Culturas na Escola: Apresentação e Desdobramentos. *Revista Guará*, n. 12, p. 29-42, 2019. Disponível em: <https://periodicos.UFES.br/guara/article/view/21169/48>. Acesso em: 23 jul. 2020.

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

READ, C. Is younger better? *English teaching professional*, v. 28, p. 5-7, 2003.

ROLDÃO, M. D. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 22, n. 2, 8 jun. 2017, p. 191. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>

SANTOS, L. I. S. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. *Calidoscópico*, v. 8, n. 1, p. 49-64, 2010.

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

TUTIDA, A. F. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. 2016. 339f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, 2016.

## CAPÍTULO 4

# O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM CONTEXTOS PÚBLICOS BRASILEIROS

Fabiana Fernanda de Jesus Parreira (SME Votuporanga)  
Fabiana Fernanda Steigenberger (SME Rolândia)  
Joel de Jesus Junior (SME de São Mateus)  
Klissia Dias Terssi Borges (SME Pontalina)

### Introdução

O presente capítulo foi extraído de apresentações durante a Mesa Redonda intitulada ‘O ensino de línguas adicionais em contextos públicos brasileiros’<sup>1</sup>, realizada no dia 15 de outubro de 2021, como parte da programação do V Encontro de Professores de Inglês para crianças (EPIC) e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para Crianças. Essa atividade nasceu do desejo de mostrar aos professores participantes do referido Encontro de que forma as práticas de ensino têm sido desenvolvidas e quais são as realidades já postas e concretizadas no ensino de línguas, em particular no ensino de inglês, nos contextos públicos do nosso país, que ocorrem, majoritariamente, no âmbito municipal.

Os encontros que propiciaram que essa mesa se efetivasse se deram por intermédio do Projeto MOLIC, concebido com o apoio

---

1 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pKAqbanC5gY&t=999s>

do Conselho Britânico<sup>2</sup>, desenvolvido entre os meses de janeiro de 2021 a março de 2022 que se constitui do mapeamento da oferta de língua inglesa para crianças (LIC), realizado em quatro estados brasileiros: São Paulo, Paraná, Espírito Santo e Goiás. Nas reuniões realizadas com representantes de diversos municípios desses estados foram mantidos contatos que, posteriormente, culminaram no convite para que uma pessoa de cada localidade pesquisada participasse da mesa em questão.

Das reuniões propostas no decorrer do mapeamento, quando ouvimos professoras e professores, coordenadoras e coordenadores, e alguns secretários e secretárias representantes de municípios nos quatro estados, foram elucidados os desafios e as conquistas que vêm acontecendo nesse cenário. Os diálogos tecidos no âmbito do MOLIC nos revelaram um ensino robusto, sério, comprometido com as necessidades locais de nossas crianças. Com os relatos de cada um, durante a mesa redonda, este capítulo foi construído, e se organiza em narrativas, na seguinte ordem: Votuporanga em São Paulo, Rolândia no Paraná, São Mateus no Espírito Santo e Pontalina no estado de Goiás. Após as narrativas, finalizamos com uma breve discussão acerca do que há em comum entre as localidades, seus desafios e conquistas.

No Quadro 1 destacamos o número de crianças atendidas nos municípios representados neste capítulo, além do quantitativo de professoras que atuam diretamente no ensino de língua inglesa com as crianças.

---

2 Projeto cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina sob número, 12681, coordenado pela Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli. Participaram do referido Projeto as Profas. Dras. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES), Sandra Gattolin (UFSCar), Gladys Quevedo Camargo (UnB) e Giuliana Castro Brossi (UEG- Câmpus Inhumas).

**Quadro 1:** Dados gerais sobre o ensino de inglês nas cidades representadas<sup>3</sup>

Município	Votuporanga- São Paulo	Rolândia- Paraná	São Mateus- Espírito Santo	Pontalina- Goiás
Número de escolas	31	12	26	8
Quantidade de professoras/es	17	17	1000	5
Alunos/as atendidos de 1º a 5º ano	4.125	4631	8.517	931

**Fonte:** Os autores

Diante das informações apresentadas no Quadro 1, encaminhamo-nos para as narrativas que descrevem os contextos locais e relatam de que forma o ensino de língua inglesa (LI) vem sendo implementado em cada um deles. Seguindo a ordem alfabética das autoras e do autor deste capítulo, relatamos, na sequência, a experiência de Votuporanga no estado de São Paulo.

### **1. Relatos por localidade: Votuporanga-SP**

Votuporanga, cidade do interior paulista, localiza-se ao noroeste do estado e totaliza atualmente cerca de 96 mil habitantes. Tendo completado 84 anos de idade em agosto de 2021, o município possui hoje em sua rede pública municipal de ensino 31 unidades escolares, sendo 19 de Educação Infantil<sup>4</sup> e 12 de Ensino Fundamental<sup>5</sup> I (dos quais, 01 escola oferece ainda o Ensino Fundamental II, 6.º a 9.º anos, localizada no distrito de Simonsen).

<sup>3</sup> Ressalta-se que os dados são referentes ao momento da escrita do presente capítulo, 2021.

<sup>4</sup> Denominados CEMEIs: Centros Municipais de Educação Infantil.

<sup>5</sup> Denominados CEMs: Centros de Educação Municipal.

A rede municipal iniciou a inserção de PEB II Inglês (professores de educação básica II) em agosto de 2010. Nessa época, apenas três docentes, todos concursados e com formação em Letras, compunham o quadro de professores de LI, e as aulas eram ministradas predominantemente no denominado “Projeto Clube da Turma”, no contraturno das aulas regulares. A única escola em que o inglês era disciplina da grade curricular, nos anos finais do Ensino Fundamental, era o CEM “Prof. Orozimbo Furtado Filho”, no distrito de Simonsen, (unidade escolar municipalizada em 2010, com alunos de 1.º a 9.º anos) com aulas de 50 minutos duas vezes por semana.

Em 2014, o inglês foi inserido na grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental e realizou-se novo concurso para admissão de mais três profissionais graduados em Letras. As aulas eram oferecidas uma vez por semana (cerca de 50 minutos) e apoiadas pelo sistema apostilado SER, da então editora Abril. No ano seguinte, a rede municipal ampliou a oferta do idioma em sala de aula regular para a Educação Infantil<sup>6</sup> (também 01 vez por semana, em aulas de 50 minutos), a partir do maternal II (crianças de 3 anos de idade), contando com um sistema apostilado, também, e mais seis docentes foram convocados para compor a equipe de PEB II inglês.

Além de sistema apostilado para dar suporte à realização das aulas de inglês na Educação Infantil e no Ensino Fundamental como um todo, a rede pública municipal de Votuporanga, desde essa época, já contava com uma infraestrutura tecnológica de qualidade: uma lousa digital em cada sala de aula, com a qual os docentes podiam desenvolver atividades interativas através de vídeos,

---

6 Essa expansão da oferta fez Votuporanga ganhar destaque em notícias, conforme pode ser visto em: <http://www.votuporanga.sp.gov.br/novo/noticia.php?noticia=5984>.

músicas e jogos<sup>7</sup>. Cada profissional da educação também dispunha de um notebook individual cedido pela Prefeitura de Votuporanga, realidade que perdura até os dias atuais.

Posta tal descrição detalhada da vivência votuporanguense, cabe agora alguns questionamentos indispensáveis. Embora a realidade da rede pública municipal de ensino de Votuporanga possa de certa forma representar uma política pública e tenha se destacado com a inserção da LI como parte da grade curricular dos anos iniciais desde 2014 e, apesar de os recursos pedagógicos possibilitarem o enriquecimento das aulas (por meio do sistema apostilado, de lousa digital e notebook individual para cada docente), o quadro de professores PEB II inglês ainda carecia de formação continuada específica e de representatividade em meio ao vasto círculo de docentes PEB I (professores pedagogos de sala regular de Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Desde 2010, quando da admissão dos primeiros docentes de inglês na rede votuporanguense, até meados de 2016, a presença do professor de LI parecia se dar muito mais para fins de cumprimento da Lei Federal n.º 11 738/2008<sup>8</sup> do que para implementação de uma efetiva política linguística no município. Não havia oferta direcionada à área de cursos de formação continuada em serviço, as discussões e reflexões levantadas em momentos de planejamento pedagógico eram voltadas a questões educacionais que sequer tangenciavam o ensino de inglês para crianças, limitando-se a demandas trazidas pelos “professores da sala”, como eram denomi-

---

7 Tal recurso didático foi tema da dissertação intitulada “Tecnologias na Educação: a elaboração de *games* para o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, desenvolvida por Camila Akemi Abe, docente PEB II Inglês da rede pública municipal de Votuporanga desde 2014. Seu trabalho, publicado em 2018, está disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154414>.

8 Lei que regulamentou que a composição da jornada de trabalho dos profissionais do magistério público da educação básica deveria respeitar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, sendo que o 1/3 (um terço) restante deveria ser voltado ao planejamento das ações e atividades pedagógicas.

nados os PEB I graduados em pedagogia, responsáveis pelas aulas em sala regular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ademais, em 2014, quando houve a primeira tentativa de construção dos “Referenciais Curriculares para a rede municipal de ensino de Votuporanga”<sup>9</sup>, fora contratada uma empresa para tal propósito e as contribuições dos então docentes de inglês efetivos da rede não foram consideradas.

A esse respeito, é válido pontuar que os tais referenciais ainda traziam velhas crenças acerca do “Inglês da Inglaterra x Inglês dos Estados Unidos”, como pode ser observado a seguir, no trecho da seção que descreve as “Línguas Estrangeiras”:

A globalização e o acesso às novas tecnologias de informação estreitam as fronteiras e possibilitam que, através da comunicação, pessoas das mais diversas regiões do globo se tornem mais próximas. Nesse cenário, faz-se necessário compreender e falar línguas diferentes da língua materna. Devido ao poder político e econômico dos Estados Unidos e da Inglaterra, a língua inglesa tornou-se uma das mais utilizadas entre pessoas de várias nacionalidades e a sua aprendizagem amplia as possibilidades de interação efetiva. Assim, possibilitar aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Votuporanga ingressar nesse novo universo linguístico e cultural, é promover e ampliar as possibilidades de inclusão social, quer seja para participar das comunidades escolares de diversos países, ou mesmo, desenvolver a habilidade de se comunicar em outro idioma com pessoas através da Internet. (VOTUPORANGA, 2014, p.39)

É possível dizer que subjacente ao trecho anterior – de 2014 – está uma visão simplista a respeito da LI, concepção esta que se afasta da noção de “inglês como língua franca” – trazida quatro anos

---

9 O documento na íntegra pode ser acessado em [http://www.votuporanga.sp.gov.br/ato-ol/\\_arquivo/pasta/edf5344746876114b61eae7652037c5.pdf](http://www.votuporanga.sp.gov.br/ato-ol/_arquivo/pasta/edf5344746876114b61eae7652037c5.pdf).

depois pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) – e se aproxima de uma ideologia utilitarista que percebe a língua apenas como ferramenta de comunicação, prevendo, assim, um ensino de inglês que pensa a língua como sistema e não como prática social. Ademais, o fato de mencionar apenas o ‘inglês’ da Inglaterra e dos Estados Unidos já demonstra certo despreparo dos redatores de tal documento, e reitera a discussão proposta por Picanço (2013), acerca dos motivos para o ensino de inglês para crianças. A autora analisa os discursos presentes nas mídias e nas vozes de familiares que revelam a influência da hegemonia do inglês, que se relacionam com a globalização e a importância de saber inglês para o futuro das crianças, afastando-se dos propósitos formativos humanísticos do ensino da língua estrangeira tais como compreender a diversidade linguística e cultural existente no mundo, estabelecer relações mais tolerantes e éticas diante das experiências interculturais, além da sensibilização acerca da sua existência e a do outro.

Percebe-se, então, o paradoxo que à época circundava a oferta do ensino de LI na rede pública municipal de Votuporanga: por um lado, contava com profissionais graduados em Letras e inseria a oferta na grade curricular, por outro, tal realidade não se concretizava em uma política linguística de fato. Na prática em sala de aula, o docente PEB II inglês carecia de ações concretas que o auxiliassem realmente no planejamento de sua práxis e, cotidianamente, enfrentava o silenciamento de suas vozes em meio a um sistema que aparentemente o enxergava apenas como aquele que preenche espaços vazios.

Permeado de questionamentos e angústias, o grupo dos docentes de LI iniciou uma reivindicação junto à gestão educacional do município. Como resultado, em 2017, a Secretaria da Educação de Votuporanga incorporou em sua equipe de assessoria pedagógica uma PEB II inglês para atuar com os docentes especialistas da rede. Desde então, diversas ações têm se desenvolvido visando

amparar significativamente os profissionais de LI, tais como encontros mensais de formação continuada em serviço dedicados ao estudo e à discussão de conceitos específicos à área, oferta de cursos de extensão e palestras propostos pelo grupo de pesquisa Felice/CNPq<sup>10</sup> e o início de uma construção coletiva do currículo base de Votuporanga, ainda em desenvolvimento. A esse respeito, é importante destacar que as discussões e as reflexões realizadas após a análise dos campos de experiências propostos pela BNCC para a Educação Infantil já resultaram, inclusive, na criação de um novo campo de experiência, denominado “Mundo, Cultura e Identidade” (que compõe hoje a grade curricular das escolas municipais de Votuporanga), no qual o PEB II inglês pode se ver representado e o ensino da língua, legitimado como deve ser.

Apresentamos, na sequência, a experiência de Rolândia, no estado do Paraná.

## **2. Relatos por localidade: Rolândia-PR**

O município de Rolândia está situado no norte do estado do Paraná, localizado na região Metropolitana de Londrina e possui 67 383 habitantes. O nome de Rolândia é de origem germânica, nome dado em homenagem a Roland, um herói alemão, que na Idade Média guerreava ao lado de Carlos Magno. Atualmente, a rede pública municipal possui 21 instituições de ensino, sendo nove centros municipais de Educação Infantil e 12 escolas. As instituições municipais atendem aproximadamente 7 mil alunos.

No município de Rolândia, o ensino de LI nas escolas públicas que atendem alunos do Ensino Fundamental-anos iniciais se deu através de um “desejo político” do prefeito, confirmando o que nos diz Gimenez (2009) e Brossi (2022). No ano de 2009, o prefeito Johnny Lehmann iniciou sua administração, tendo como uma das

---

10 Disponível em <https://www.youtube.com/c/FeliceCNPq/featured>

metas de seu plano de governo o ensino de LI para todos os alunos da rede municipal de ensino. A partir daí, a Secretaria de Educação iniciou a estruturação do trabalho com a preocupação de que se efetivasse uma “política pública” para esse ensino. Esse cuidado era necessário para que houvesse a continuidade do trabalho, mesmo com a futura mudança do gestor municipal. Na época, a estrutura da Secretaria de Educação contava com um profissional, no caso, o coordenador municipal de LI, o qual foi responsável pelo início de toda essa implantação. A figura desse coordenador perdura atualmente, o qual direciona e orienta as diretrizes municipais referentes ao ensino de LI.

A primeira etapa da implementação da LI se deu com a criação da lei n.º 3446/2010, que institui o ensino e também determina que o professor deverá ter a formação em nível de graduação em Letras/inglês para que possa ministrar as aulas. Essa exigência busca garantir o mínimo de conhecimento necessário para que o professor possa desenvolver suas aulas com certo domínio da LI e, também, tenha a percepção de alguns conceitos como língua, metodologia para o ensino de língua, interação, sujeito.

Após a aprovação da lei, a Secretaria acrescentou o componente curricular de LI à matriz curricular do Ensino Fundamental-anos iniciais, ou seja, do primeiro ao quinto ano<sup>11</sup>. Na sequência, pretendeu-se construir um currículo municipal para ser seguido por todos os professores da rede. E, ainda, procurou selecionar livros didáticos para aquisição com o intuito de ser um instrumento “a mais” para ser usado em sala com os alunos. Finalizado o currículo, esse documento passou a fazer parte do Projeto Político Pedagógico de todas as instituições municipais.

O grande desafio para dar andamento ao trabalho foi encontrar professores com a formação exigida para ministrarem as aulas.

---

11 O processo de implementação do ensino de língua inglesa em Rolândia foi o foco da pesquisa de Mello (2013) disponível em [Sistema Nou-Rau: Biblioteca Digital da UEL](#).

E, por muitas vezes, houve a necessidade de suprir a demanda existente com professores formados em pedagogia. A seleção inicial dos docentes se deu através de convite para os próprios professores pertencentes à rede municipal de ensino, desde que possuíssem a formação exigida. Observou-se a ausência desse profissional, então realizou-se um Processo Seletivo Simplificado para a contratação desse docente, porém a dificuldade ainda persistiu.

No ano de 2014, ocorreu o primeiro concurso para professores de LI do município. Mesmo assim, a procura não foi expressiva, e o número de aprovados foi insuficiente para atender a toda a demanda da rede. Sendo que, atualmente, ainda são realizados processos seletivos para suprir essa finalidade.

Nesse caminhar, houve alguns desafios a serem superados. Além da falta constante de professor para atuar com esse componente curricular, boa parte daqueles que se apresentam para realizar o trabalho têm pouco conhecimento linguístico. Outro desafio vivenciado aqui no município é que muitos professores que trabalham com os demais componentes curriculares não reconhecem a importância do trabalho realizado pelo *teacher* e o veem apenas como um profissional que está com os alunos, enquanto ele pode realizar a sua hora atividade e organizar o seu planejamento semanal. Essa situação atualmente encontra-se mais amena, entretanto, em alguns momentos ela ainda se faz presente. Para romper com essa perspectiva, a coordenação de LI da Secretaria de Educação realizou um trabalho junto às equipes gestoras das instituições e, também, com os professores de inglês para ressaltar a importância desse docente, o qual possui as mesmas responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem que os demais professores. Outro desafio muito enfático e recorrente presente, principalmente no início do processo de implantação, foi a crença de que o inglês iria dificultar e atrapalhar a alfabetização da crian-

ça. No momento atual, ainda encontramos alguns resquícios desse discurso presente em meio aos nossos profissionais.

Um aspecto positivo que deve ser mencionado aqui se refere ao retorno dos professores da rede estadual de ensino, quando nossos primeiros alunos migraram da rede municipal para a estadual. Os docentes estaduais destacaram a facilidade e a familiaridade de muitos alunos com a LI e os conteúdos desenvolvidos na escola.

Atualmente, iniciamos uma parceria com a Universidade Estadual de Londrina, por meio de um projeto de extensão que será desenvolvido pela professora Juliana Tonelli, para desenvolver uma formação com os nossos professores e pedagogos. O objetivo dessa formação é analisar e estudar o currículo de inglês do município, atrelando aspectos teóricos e a prática em sala de aula.

Na próxima seção, apresentamos a experiência de São Mateus, município localizado no estado do Espírito Santo.

### **3. Relatos por localidade: São Mateus-ES**

O município de São Mateus, no estado do Espírito Santo, é uma das cidades mais antigas do Brasil, conhecida por ser uma das principais cidades do comércio escravocrata do país desde o início da colonização portuguesa. Com 477 anos, o município está localizado no norte do estado do Espírito Santo, a mais de 200 km da capital Vitória. O município possui hoje em sua rede pública de ensino 108 unidades escolares. Dentre essa contagem, registram-se unidades que ofertam ensino desde a Educação Infantil até os anos finais (21 unidades); unidades que ofertam Educação Infantil e anos iniciais (28 unidades), além de escolas que funcionam com turmas de anos iniciais e finais (17 unidades). No que se refere à oferta exclusiva, a rede de educação de São Mateus apresenta 40 unidades de Educação Infantil, 19 de anos iniciais e 17 dos anos finais.

Em São Mateus, a oferta do ensino de LI na Educação Infantil não é uma realidade verificável, tal como outros municípios capixabas como Conceição da Barra, seu vizinho mais próximo. Esses dois municípios apresentam o ensino de LI em sua organização escolar exclusivamente na etapa dos anos iniciais, divergindo apenas na carga horária, sendo a carga horária do componente curricular em São Mateus 1h/aula (50 min) e Conceição da Barra 2h/aula (50 min).

Os Centros de Educação Infantil Municipais, os CEIMs, de São Mateus-ES possuem em sua organização, além dos componentes regulares ministrados pelo professor referência, a componente arte, filosofia e educação física. Neste sentido, o município apresenta 35 unidades de Educação Infantil onde a interação por meio de uma língua estrangeira deixa de compor o processo do desenvolvimento de diversas crianças. A esse respeito, Rocha, Tonelli e Silva (2010, p. 31) defendem o ensino de língua estrangeira para crianças acreditando que esse ensino pode

mais efetivamente contribuir para a construção de multiletramentos necessários para atuação crítica e ativa da criança, bem como para o fortalecimento de bases para que o indivíduo, também pela LE, possa participar crítica e ativamente da sociedade em que vive, de forma ética.

A LI, portanto, tem seu lugar nas salas de aulas das turmas de primeiro ao quinto ano, entretanto esse não é um espaço legitimado, isso quer dizer que as interlocuções e interações realizadas por meio dessa língua nessa etapa estão à mercê da decisão dos gestores da Secretaria de Educação. Ainda, por não estar prevista em lei como é a oferta nos anos finais, a existência da LI nos anos iniciais é facultativa, cabendo aos gestores das escolas decidir por meio do projeto, entre o componente curricular ou musicalização nas escolas.

Um levantamento realizado pela coordenação de área de LI da Secretaria de Educação de São Mateus aponta que, até o ano de 2021, dentre as 29 EMEFs (escolas municipais de Ensino Fundamental), oito unidades ofertam exclusivamente a etapa dos anos iniciais (1.º ao 5.º). Dessas oito unidades, três ofertam o componente musicalização substituindo, assim, o ensino de inglês. Vale destacar ainda que as EMEFs localizadas nas regiões campestres do município de São Mateus, valendo-se da possibilidade existente na organização curricular dos anos iniciais, oferta apenas o componente curricular agricultura, atendendo assim as especificidades da pedagogia das escolas do campo. Desta forma, as escolas do campo também contarão com os estudos de LI apenas nas turmas dos anos finais, cumprindo a obrigatoriedade da lei.

Desse contexto, portanto, compreendemos que grande parte das EMEFs da rede municipal de São Mateus funciona com turmas de anos iniciais e finais, no entanto, sendo a oferta do ensino de LI optativa nesta primeira etapa e na segunda obrigatória, muitas unidades escolares apresentam uma organização no mínimo dicotômica.

Não há aqui intenções em diminuir o valor de nenhum componente curricular, a variedade de conhecimentos oportunizada aos educandos é uma ação profícua na educação. Entretanto, torna-se necessário compreender as razões que conduzem a organização curricular por caminhos mais longos e de difícil acesso ao aprendizado de um componente assegurado por lei em todo território nacional. À luz dessa reflexão consideramos importante buscar compreender os efeitos dos estudos de LI dos anos iniciais até os anos finais.

A escola é um espaço de interação social que se inicia na infância, e este processo é parte fundamental para o desenvolvimento humano. No campo linguístico, buscamos apoio em Vygotsky (2002, p. 409), que afirma que a palavra é onde o pensamento se realiza,

portanto, ambos, pensamentos e palavras realizam um movimento constante “do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”. Desta forma, o autor afirma que é através da fala que as palavras ganham significado (fenômeno do pensamento) e, quando este significado é conduzido por um pensamento, torna-se um fenômeno linguístico.

As orientações da BNCC (BRASIL, 2017) estão organizadas em campos de experiência, os quais relacionam as habilidades a serem desenvolvidas nesta etapa. Nesta relação é possível observar habilidades que sugerem a realização de práticas com as crianças de maneira que as levem a reconhecer <sup>12</sup>diferenças entre os sujeitos, <sup>13</sup>culturas e a <sup>14</sup>compreensão veiculadas por diversas fontes. Provocamos, portanto, as contribuições que uma interação pela língua LI poderia realizar frente ao objetivo de perceber as variedades entre as línguas e culturas dos sujeitos no mundo. Além disso, consideramos que ao utilizar músicas e filmes facilmente nos deparamos com essa língua dados os efeitos da globalização em nosso dia a dia.

É importante reforçar que a concepção de LI, sugerida como parte do currículo na Educação Infantil, é aquela que considera as diferenças culturais e linguísticas inclinadas à reflexão crítica sobre ética, respeito e cidadania. Essa concepção é o que Ferraz e Kawachi-Furlan (2018) chamam de educação linguística e, sobre ela, apontam para a necessidade de refletir sobre “tempos contemporâneos, cujas transformações sociais acontecem rapidamente e exponencialmente” (p. 16).

---

12 (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (BRASIL, 2018).

13 (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. (BRASIL, 2018).

14 (EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. (BRASIL, 2018).

A educação do município de São Mateus-ES é composta por diferentes recortes de contextos representados por áreas urbanas, periféricas, territórios quilombolas e estratificações de educação no campo como regiões ribeirinhas e de assentamento. Independente da localização, a contemporaneidade por meio da tecnologia nos liga ao mundo e, a língua pode possibilitar que, desde a infância, esse elo aconteça de maneira consciente, crítica e transformadora.

Dando continuidade, inicia-se o relato de experiências do município de Pontalina-GO.

#### **4. Relatos por localidade: Pontalina-GO**

Pontalina, cidade do interior sul goiano, está localizada a 120 km da capital Goiânia, conta hoje com 84 anos de idade e uma população de aproximadamente 18 mil habitantes. A origem do município remonta ao início do século XIX com os movimentos migratórios advindos de Minas Gerais, com o surgimento de fazendas, incentivados por atividades exclusivamente agrícolas. Em 1841, houve grande doação de terras à Igreja Santa Rita de Cássia, procedendo à demarcação de lotes urbanos, que levou ao surgimento do povoado de Santa Rita do Pontal, em homenagem à padroeira local, dando origem ao nome atual.

O município possui hoje, em sua rede pública municipal de ensino, dez unidades escolares, sendo duas de Educação Infantil, cinco de Ensino Fundamental I e três de Ensino Fundamental I e II.

Sabemos que o ensino de LI ajuda na construção da identidade da criança, possibilita o desenvolvimento de atitudes como o respeito às diversidades culturais e sensibiliza acerca das formas de falar e de ser no mundo, e no senso comum há ainda o discurso de que na infância aprende-se com mais facilidade. Todas essas razões e muitas outras nos mostram o quanto as políticas públi-

cas para a inserção da LI na primeira fase da educação da criança se mostram tão necessárias. Concordamos que essas políticas educacionais têm por intuito regular e orientar os sistemas de ensino, que irão influenciar na vida de toda a população em idade escolar (TONELLI; ÁVILA, 2020), e é nesse momento de descobertas que a criança se deixa levar pela imaginação e aprende de forma lúdica. Entretanto, mesmo com a recente estruturação e implementação da BNCC, ela foi omissa sobre o ensino de inglês para crianças.

Em Pontalina-GO, o ensino de LI teve seu início em meados de 2002 nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1, a partir do quinto ano, mas não sendo obrigatório seu ensino. Foi um longo caminho até normalizar o ensino para as crianças menores, uma busca constante por professores e material pedagógico apropriado para o ensino, até que em 2018 vendo a necessidade de inserir a criança no mundo das línguas, homologou-se a resolução CME/GO n. 002 de 03/10/2018 (capítulo II- Ensino Fundamental, art. 81, §3.º) que tornava obrigatório o ensino de LI a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental-anos iniciais. Com a lei tornando obrigatório o ensino de inglês a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental 1- anos iniciais, estabeleceu-se que professores licenciados em Letras ministrariam as aulas (art. 88 §1.º da mesma resolução).

Dessa forma, na cidade de Pontalina-GO, analisando a necessidade de inserir a criança na LI antes do 6.º ano, uma vez que, quando a criança “caía de paraquedas” no contexto de LI somente no 6.º ano, onde é obrigatório seu ensino, muitas delas não se interessavam pelas aulas e nesse entrave, algumas crianças se viam “perdidas”, mas sentiam vontade em querer aprender, porém por não terem uma base, acabavam perdendo o interesse. A lei que democratizou o ensino de LI nos anos iniciais veio como uma tentativa de sanar esse problema.

Após a obrigatoriedade do ensino de LI, outra batalha foi travada para encontrar professores aptos a ministrar as aulas e qual

tipo de profissional estaria capacitado visto que não havia currículo específico/norteador para essa fase de ensino, além da carência de documentos que ofereciam encaminhamentos legais e metodológicos para a condução de ensino, que coaduna com as pesquisas de Tonelli e Ávila (2020), Brossi, Furio e Tonelli (2020), o que torna a missão ainda mais difícil. Assim, diante da vontade de atuar, depa-ramo-nos com a falta de um currículo nacional, haja vista que, até mesmo a BNCC, se silenciou diante dessa questão tão complexa, temos ainda a incógnita dos professores que não estão preparados para ensinar inglês para crianças, por falta de formação acadêmica para esta função.

Em Goiás, foi elaborado o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e nele foi contemplado o inglês para os anos iniciais, podendo assim nos nortear na prática de ensino. Dessa forma, adotamos esse documento em nossa cidade para que pudéssemos ter uma base para as aulas de inglês.

Hoje, diante de todos os entraves, o ensino de LI acontece a partir do primeiro ano em cinco escolas urbanas e três escolas da zona rural da cidade de Pontalina-GO, abrangendo aproximadamente 931 crianças. Foi criada uma coordenação dentro da Secretaria de Educação, sendo nomeada uma coordenadora geral da LI, para tratar com mais seriedade esse assunto e dar suporte na construção de currículo, material didático e treinamento para as professoras. Ensinar inglês nos anos iniciais requer muita cautela, pois a criança está em processo de formação de sua identidade, necessita de constante auxílio e estímulo para o aprendizado. Nas palavras expressas no DC-GO: “o ensino de LI faz parte da educação integral do estudante e se relaciona com as demais áreas da fase educacional em que ele se encontra” (DC-GO, 2019, p. 189). As atividades pedagógicas desenvolvidas durante esse período são centradas em ações de brincar tendo como característica principal as vivências (DC-GO), dessa forma as aulas de inglês

acontecem de forma lúdica, levando o aluno a conhecer a cultura e importância da língua aprendida.

Apontamos que houve a necessidade de “garimpar” a cidade para encontrar cinco professoras aptas e dispostas a ministrarem as aulas de LI, uma vez que a oferta de mão de obra nessa área é bem escassa. Elas estão sendo preparadas e estimuladas para ensinarem às crianças as vivências da língua bem como suas práticas na sociedade. Trabalham a oralidade através de músicas e jogos com aulas dinâmicas onde despertam o interesse dos educandos.

O material pedagógico é construído a partir das orientações do DC-GO, e a coordenadora e as professoras se reúnem ao menos uma vez por mês para discutir como deverão ser elaboradas as próximas aulas. Como tudo é novo, o material está sempre em construção, pois a cada aula aplicada, descobrimos que podemos melhorar ainda mais. Essa construção partilhada ajuda a enriquecer e sanar lacunas assim, vivências e experiências são colocadas em pauta em cada encontro, todo esse material elaborado é xerocopiado e entregue aos alunos. As aulas geralmente seguem uma sequência: apresentação oral de vocabulário, atividades de conversação e *listening* e sempre finalizadas com um jogo para fixação do conteúdo aprendido.

Na função de coordenadora, realizamos um acompanhamento bem de perto com as professoras, dando o suporte que elas precisam para terem confiança na execução de suas aulas. Buscamos parcerias com universidades e cursos de inglês para capacitar ainda mais as professoras e assim proporcionar a elas mais confiança para o ensino de inglês.

Como na implantação desse “novo jeito” de ensinar inglês se deu em meio à pandemia da Covid-19 e aulas REANP (Regime Especial de Aulas Não Presenciais), tivemos a necessidade de adequar a forma de ensinar com o momento vivido, se já era um desafio

mudar toda uma estrutura já existente, dentro de uma pandemia, tornou-se ainda maior o desafio. Porém vencemos e já começamos a colher os frutos plantados. Crianças mais desinibidas e mais motivadas para aprender uma nova língua. O lúdico ajudou muito nessa construção.

Vemos a necessidade de melhorar cada vez mais as aulas de inglês, buscando parcerias para a construção do saber e, assim, poder proporcionar uma aula de excelência para os alunos. Esperamos implantar também o inglês para a Educação Infantil e, para isto, estamos aperfeiçoando o quadro de professores para ministrarem aulas cada vez mais dinâmicas e lúdicas despertando assim o interesse de nossos educandos. Na nossa concepção, para se aprender uma nova língua, assim como para a aprendizagem em geral, o encantamento precisa fazer parte das emoções proporcionadas pelo processo que a escola é responsável.

### **Algumas considerações**

As narrativas que aqui apresentamos nos mostram cenários estabelecidos de oferta do ensino de LIC, com especificidades locais que se aproximam em alguns aspectos, e se diferenciam em outros. Na nossa perspectiva consideramos relevante apontarmos detalhes de contextos únicos, assim como traços em comum.

A forma como a implementação se deu é um aspecto único em cada contexto: há projetos de lei que estabelecem a oferta, como é o caso de Rolândia-PR, e há contextos onde o inglês é um projeto facultativo no contraturno, a exemplo de São Mateus-ES. Outro fator que é diferente e específico em cada cenário é o recrutamento de professores que, às vezes, acontece por meio de concurso público e, às vezes, por meio de contrato. Por outro lado, o material didático utilizado pode ser confeccionado pelas professoras junta-

mente com as coordenações municipais da LI, ou este pode ser adquirido a partir de apostilas ou de livros didáticos das editoras.

Entretanto, alguns traços em comum relacionados aos contextos municipais podem ser destacados como, por exemplo, o reconhecimento da necessidade de apoio aos professores por meio de ações contínuas de formação docente, que objetivam o compartilhamento de práticas pedagógicas e questões relacionadas à educação linguística para crianças.

Nesse sentido, parece-nos que um dos desafios associados à essa oferta local é encontrar professores de inglês para atuarem nos cenários em questão, o que nos remete à urgente demanda por ampliar políticas de incentivo à profissão docente, além da adequação dos cursos de Letras com enfoque nessa esfera de formação. Além disso, apontamos a ausência de um documento curricular por parte das esferas federal e/ou estadual para o Ensino Fundamental I, deixando a cargo dos municípios estabelecerem diretrizes locais.

Outro aspecto compartilhado nas quatro narrativas é a dificuldade para que o ensino de LI seja levado a sério, com registros acerca da percepção de que as aulas de inglês não são importantes, o que vem provocando constantes ações, por parte das coordenações de LI, em mediar as relações entre as professoras de outras áreas – principalmente as regentes das salas – e as de inglês, em um trabalho de valorização do ensino da LI para o desenvolvimento social, cognitivo, psicológico, afetivo, cultural e intercultural das crianças de seis a 11 anos.

Destacamos, para além desses aspectos já mencionados, o papel essencial exercido nos quatro contextos pela figura da coordenação de LI nas Secretarias municipais de Educação que organiza as ações formativas, direciona as diretrizes curriculares e a seleção e/ou confecção de material didático, media as relações entre pro-

fessores de outras áreas, gestores, e os professores de inglês, exercendo a função de ‘ponte’, conforme defendido por Brossi (2022). Nessa direção, apontamos também seu papel relevante de constantemente assegurar que a oferta de inglês para crianças seja contínua, nos lugares onde não é legitimado por lei.

Enfim, falar do ensino de línguas adicionais em contextos públicos brasileiros é demonstrar que, apesar de ainda estarmos no embrião de nossa trajetória, e de enfrentarmos uma diversidade de realidades, como as aqui apresentadas – Pontalina/GO, São Mateus/ES, Rolândia/PR e Votuporanga/SP – nossas vozes estão sendo ouvidas. É preciso, então, continuar nossa empreitada, estreitando cada dia mais os vínculos entre universidade e secretarias de educação, para que (desejamos) muito em breve, possamos ocupar o lugar que ainda não se dá propriamente em razão do apagamento por parte da esfera política federal. A realidade das quatro municipalidades descritas neste artigo representa não somente a crescente oferta da LI no contexto público brasileiro, mas principalmente, nossa voz de manifesto frente à omissão explicitada em nosso maior referencial curricular criado até então. Finalizamos, assim, fortalecidos nesse tom bakhtiniano de nossa polifônica e incansável luta.

## Referências

ABE, C. A. *Tecnologias na Educação: A elaboração de games para o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica)– Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Bauru, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BROSSI, G. C. *Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública*. 2022. 352 f.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

[BROSSI, G. C.](#); FURIO, M.; [TONELLI, J. R. A.](#) Currículo e formação de professores de inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 96-112, 2020. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14310>. Acesso em: 28 maio 2022.

FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. K. Ensino e aprendizagem de línguas e Educação linguística em tempos contemporâneos. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J.. (orgs.). *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. 2018, Campinas: Pontes, 2018. p. 13-29.

GIMENEZ, T. English at primary school level in Londrina: challenges and perspectives. In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. (orgs.). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group, 2009, p. 25-35.

GOIÁS. *Secretaria de Estado de Educação*. Documento Curricular para Goiás–ampliado. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. 705p.

PICANÇO, D. C. L. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (orgs.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 261- 280.

TONELLI, J. R. A; ÁVILA, 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, 2020. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340>. Acesso em: 28 maio 2022.

VOTUPORANGA, Secretaria Municipal da Educação, *Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Votuporanga-SP*. 2014. Disponível em: [http://www.votuporanga.sp.gov.br/atool/\\_arquivo/pasta/edf5344746876114b61eae7652037c5.pdf](http://www.votuporanga.sp.gov.br/atool/_arquivo/pasta/edf5344746876114b61eae7652037c5.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002

## CAPÍTULO 5

# EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR INGLÊS PARA CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA: FOCO NA PRÁTICA DO PROFESSOR

Emanuelle Avelar Gomes Costa (Doutoranda – PPGL/UFSCar)  
Rita de Cássia Barbirato (UFSCar)

### Introdução

Neste capítulo, buscamos compreender a prática do professor de Língua Inglesa para crianças (LIC) em sala de aula, salientando quais as principais características presentes em seu fazer pedagógico em turmas de 3.º ano do Ensino Fundamental I (EFI) de escolas públicas. Esta pesquisa, de cunho etnográfico, foi desenvolvida com três professores que atuam em diferentes escolas estaduais localizadas em dois municípios do interior do estado de São Paulo. Os professores participantes receberam os codinomes Carla, Edgar e Guilherme, conforme escolha da pesquisadora, para manter o anonimato. Para a coleta e geração de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, questionário, gravações de áudio e notas de campo. A utilização de múltiplos instrumentos de pesquisa fundamenta-se pelo princípio da triangulação, de acordo Cohen e Manion (1981 *apud* ROCHA, 2006) os diferentes olhares sobre o mesmo fato contribuem para uma visão mais ampla, justa e análoga à realidade, gerando uma melhor compreensão acerca do caso estudado.

Segundo Raizer e Yokota (2016), as pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA), em que se inserem as discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas para crianças, têm crescido de modo considerável, apesar disso, o tema ainda carece de mais estudos. Considerando essa necessidade, este estudo pretende contribuir para a área de ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC), mais especificamente, para o ensino de Língua Inglesa (LI).

Com essa busca crescente pelo ensino/aprendizagem de LIC, aumentam também as ofertas desse ensino, gerando, conseqüentemente, a necessidade de investigar como esse processo tem sido desenvolvido no contexto infantil, já que não há obrigatoriedade desse ensino em nosso país, no entanto, muitas escolas já têm incorporado a disciplina às suas grades curriculares desde a Educação Infantil, com o intuito de atender à nova demanda. Porém, a ausência de um regimento para o exercício desse processo de ensino/aprendizagem acarreta a inexistência de uma base ou de uma unificação do ensino, o que nos motivou a compreender de que maneira cada profissional se orienta e desempenha sua prática pedagógica.

Para compreender melhor o nosso contexto de pesquisa e justificar a relevância deste trabalho, consideramos importante desenvolver um mapeamento com os trabalhos já desenvolvidos na área a fim de conhecer quais as pesquisas já foram feitas e quais as lacunas existentes. Sendo assim, nos debruçamos sobre as pesquisas existentes na área e elaboramos o estado da arte, que pode ser consultado na versão completa da dissertação “Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor”.

Ao observar os trabalhos, foi possível notar que as temáticas mais recorrentes foram: cultura de ensinar e aprender, formação de professores, políticas para o ensino de LEC, suportes teórico-metodológicos e questões sobre idade e suas peculiaridades. Notamos que as pesquisas (GARCIA, 2011, 2017; SANTOS, 2016)

têm salientado a importância do ensino de uma LE cada vez mais cedo, ressaltando que a criança não aprenderia somente a LE, mas, esse ensino/aprendizagem também pode contribuir para o desenvolvimento da criança como sujeito em seu contexto social. Além disso, apontam para a necessidade de uma formação específica para atender às necessidades do contexto (PIATO, 2014; TUTIDA, 2016; TANACA, 2017). A questão da formação do professor esbarra em outra temática levantada, as políticas para o ensino da LE, que também têm mobilizado estudiosos (MELLO, 2013; SECCATO, 2016) para discutir sobre a necessidade de implementação de políticas para reger esse ensino. Diante dessa lacuna, pesquisadores (PINTO, 2013) vêm propondo diferentes metodologias para o ensino da LEC, por meio de gêneros textuais, produções orais, jogos e brincadeiras. Por fim, percebemos que a cultura de ensinar e aprender (MELLO, 2013; SECCATO, 2016) está bem intrínseca ao ensino, de modo que as crenças e as representações do profissional e ambiente escolar têm sido fatores com fortes influências no desenvolver pedagógico do professor.

Compreendemos que existe uma série de discussões em torno dessa área, apesar disso, ainda há muito para ser estudado, devido à complexidade do tema e carência de compreensão do novo contexto, visto que é uma realidade nova que emergiu da necessidade do ambiente externo à escola para o interno e, gerando às instituições de ensino a necessidade de atualização a fim de preparar seus alunos para a realidade em que eles vivem. Pois, ao implementar políticas para o ensino de LIC e promover mudanças na formação profissional dos professores de LI, é importante, primeiramente, compreender o trabalho que já estão realizando, bem como quais as dificuldades que encontram nesse contexto e como lidam com os percalços existentes. E, então, partindo dessas circunstâncias, ponderar estratégias formativas que possam contribuir de fato para o desenvolvimento profissional do professor (LIMA,2010).

Por essa razão, pressupomos que se inteirar da prática já existente, antes de propor mudanças ou alternativas em busca de melhorias, é primordial. Podendo, desta forma, ter conhecimento do que já tem tido resultados positivos e quais as dificuldades os professores têm encontrado em relação ao ensino de LIC. Sendo assim, os próprios envolvidos no contexto podem, mesmo que indiretamente, partilhar suas práticas e expor seus obstáculos, a fim de estimular mais estudos, políticas, investimentos na formação e outras melhorias para toda a classe de professores de LIC.

## **1. Ensino e Aprendizagem de Inglês para crianças**

Embora os documentos não abarquem esse contexto, já existem iniciativas de oferta desse ensino em diferentes esferas (escolas privadas, cursos de idiomas e escolas públicas pontuais), demonstrando preocupações referentes à importância da LI na atual sociedade. Em relação ao ensino público, alguns projetos pontuais já foram engendrados em alguns municípios, visando à sistematização e à organização do ensino. Esses projetos são desenvolvidos por estudiosos da área (AUGUSTO-NAVARRO, 2003; ROCHA e SANDEI, 2005; ORTENZI, TONELLI e GIMENEZ, 2013; LIMA *et al.*, 2017; BARBIRATO *et al.*, 2019) e incluem a elaboração de planejamento de curso, curso de formação de professores, elaboração de material didático e organização de evento voltado para a área.

Apesar de termos bons motivos que justifiquem a expansão desse ensino, e “boas razões pelas quais crianças podem se beneficiar com a aprendizagem de LE” (PINTER, 2006 *apud* SANTOS, 2009, p.19), é válido considerar e refletir sobre a forma como ele tem se estruturado, visto que, primeiramente ele foi ofertado, mesmo na ausência de seus parâmetros reguladores. Logo, nesse cenário, a ordem dos fatores pode alterar o resultado. Lima (2016, p. 657) reforça esse argumento apontando que “a definição dos objetivos de ensinar LI para crianças, bem como do conteúdo a ser ensinado

e das metodologias a serem empregadas no ensino e na avaliação devem preceder a inclusão da disciplina na Educação Infantil e EFI.”, o que não tem acontecido no âmbito brasileiro.

Inicialmente, pensava-se que a aprendizagem de uma LE na infância poderia influenciar negativamente na aprendizagem da Língua Materna (LM) da criança. No entanto, considerando o primeiro princípio postulado por Vigotsky (1998), no qual nos apoiamos, a aprendizagem de uma LE pode ter influências positivas para o aprendizado da primeira língua, visto que, por meio do conhecimento do outro, conhecemos melhor a nós mesmos. Logo, percebemos a importância do contato com uma LE desde a infância e, a forma como é desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem de uma LE por crianças não pode ser negligenciada. É necessário atentar-se às peculiaridades desse contexto, visto que o ensino de LEC não é uma tarefa simples (PIRES, 2001).

Lima (2010) aponta que a disciplina precisa ter objetivos bem definidos, de modo que, caso não os tenha, o ensino pode fracassar ao invés de contribuir positivamente. Santos (2005) também afirma que é um equívoco pensar que o professor não precisa saber muito inglês para ensinar uma criança, pelo contrário, o profissional que trabalha com essa faixa etária deve ter especialização na língua que almeja ensinar. A autora ainda ressalta que, caso os professores não sejam qualificados e usem métodos que não sejam apropriados à faixa etária dos alunos, podem fazer com que as crianças percam o interesse pelo estudo de línguas.

De acordo com Pires (2001), aparentemente, há um consenso de que para o ensino de LIC não é necessário muito conhecimento linguístico do professor, visto que é uma fase inicial da vida que basta aprender algumas palavras soltas, uma vez que, mais tarde, as crianças terão uma real oportunidade de aprender a língua formalmente, suprimindo, então, as brechas que ficaram nas aulas da infância. No entanto, esta é uma visão equivocada, pois o ensi-

no de LEC não é uma atividade de menor importância ou de menor complexidade. Como reitera Suzumura (2016, p.18), esse ofício também “exige muito preparo do professor, tanto na parte didática, quanto em outras questões que vão além do ensinar inglês”.

Muitos estudiosos têm levantado discussões acerca do processo formativo desse profissional (SANTOS, 2009; SILVA, 2013; MORETTI, 2014; PIATO, 2014; LIMA, 2019; TUTIDA, 2016), abordando desde a sua formação inicial até possibilidades para uma formação continuada. Além disso, existem, também, preocupações em relação às possibilidades para o desempenho do trabalho docente nesse contexto, suscitando quais os saberes e os conhecimentos teóricos e metodológicos cabíveis a esse profissional. (SEGANFREDO; BENEDETTI, 2009; SANTOS, 2009; TUTIDA, 2016; LIMA 2019).

Cameron (2003) também contribui para a discussão, afirmando que os professores de LEC precisam conhecer sobre a criança, como elas pensam e aprendem; ser competentes na LE; e conhecer os interesses das crianças, a fim de que possam utilizá-los para o ensino da língua. Para a autora, “os alunos buscam o significado no uso da linguagem, o que torna o ensino de LE para crianças uma atividade ainda mais dependente de profissionais bem preparados” (CAMERON, 2003, p.15).

Sendo assim, compreender melhor as especificidades e necessidades das crianças para a construção de ensino e aprendizagem significativos é uma importante tarefa que deveria compor o conjunto de competências necessárias aos professores de LE desse contexto. Destarte, é válido “investigar e definir os saberes relacionados a esse contexto, a fim de profissionalizar os professores, oferecendo uma formação específica que assegure que a criança se beneficie, de fato, da oportunidade de aprender uma Língua Estrangeira” (LIMA, 2016, p. 657).

Dessa forma, a LEC pode funcionar como “um instrumento de quebra de barreiras culturais e de desenvolvimento (meta) cognitivo, afetivo, social, cultural e intercultural, proporcionando à criança consciência linguística através da comparação da LE com sua língua materna” (ELLIS, 2004 *apud* ANTONINI, 2009, p. 37). Podendo, ainda, contribuir para a valorização da criança como um sujeito importante no agora, não apenas em seu futuro como adulto. Logo, o ensino de LEC não pode se resumir à preparação da criança para a vida adulta, mas, “significa garantir-lhes espaço social, permitir-lhes (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante desse mundo enquanto criança [...]” (COLOMBO; CONSOLO, 2016, p. 49).

## **2. Características das aulas de LIC**

Nesta seção, vamos discorrer acerca das três categorias em relação às características das aulas de LIC que apareceram com maior frequência nos dados gerados com os professores e que também puderam ser evidenciadas nas aulas observadas, são elas: i) foco em habilidade oral; ii) atividades lúdicas; iii) ensino contextualizado. Aqui serão apresentados recortes relacionados a cada categoria, para observar a análise completa, conferir texto da dissertação “Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor” na íntegra.

### **i) Foco em habilidade oral**

Nesta categoria, o foco da análise será direcionado à maneira como os professores contemplam a produção oral nas aulas de inglês com as crianças. Ornellas (2010, p.50), ao citar Cameron (2003), aponta que a oralidade deve ser considerada como um “aspecto central no ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças”. Os três professores pesquisados corroboram a afirmação

das autoras e são unânimes em reconhecer a habilidade oral como o principal aspecto explorado em suas aulas. Essa alegação pode ser comprovada nos trechos destacados em negrito na entrevista.

*A gente não usa, ou usa muito pouco, a parte escrita. A gente... Eh... **É assim, oitenta por cento é oral.*** (Entrevista com a professora Carla em 11/09/2018 – grifo nosso)

Pesquisadora: [...] *E em relação à produção oral?*

Professor Edgar: *Sim é importante! Vixi, a molecada... **É o que é mais baseado, né? Que é um curso mais oral,** então a molecada, eh... Eles aprendem palavras do vocabulário, alguns comandos, algumas ideias centrais.* (Entrevista com professor Edgar em 24/10/2018 – grifo nosso)

*Olha, assim, uma coisa que é bastante solicitada de nós, professores, é que trabalhe... ainda que de maneira contextualizada, né? **Mas o máximo que você puder retirar deles de oralidade, né?*** *Que é uma coisa que é bastante complicada, muitas vezes por quê, nós temos alunos com dificuldade de aprendizagem na sua língua materna, imagina você introduzir uma língua diferente e extrair deles muita coisa.”* (Entrevista com professor Guilherme em 22/10/2018 – grifo nosso)

Ao observar os dois fragmentos sublinhados dos excertos anteriores, percebemos que as declarações dos pesquisados sobre o uso da oralidade apresentam interrupções (“...”), e na sequência, nota-se a atribuição desse favorecimento da oralidade ao projeto inicial que inseriu a LI no EFI, o *Early Bird*. Esse pressuposto pode ser verificado nos seguintes fragmentos dos excertos anteriores: “*uma coisa que é bastante solicitada de nós, professores*” e “*É o que é mais baseado, né? Que é um curso mais oral*”. Apesar de os participantes não mencionarem o nome do projeto *Early Bird*, compreendemos que a referência é feita implicitamente por meio das expres-

sões “curso”, “*coisa bastante solicitada*” mediante ao conhecimento que temos acerca da inserção do ensino de LIC nessas escolas.

Nessas circunstâncias, depreendemos que, mesmo que os professores apontem um destaque a habilidade oral em aulas de LIC, eles não apresentam as suas argumentações a favor, mas, expõem, como justificativa, o cumprimento da demanda feita pelo projeto do curso. Assim sendo, não é possível constatar como esses professores compreendem o foco na habilidade oral nas aulas para crianças. Outro ponto que é importante salientar é encontrado nos seguintes trechos “Eles aprendem palavras do vocabulário, alguns comandos, algumas ideias centrais” e “[...] *imagina você introduzir uma língua diferente e extrair deles muita coisa*”. Essas afirmações nos levam a pensar que a maneira como os professores Edgar e Guilherme compreendem o trabalho com a habilidade oral parece estar reduzido ao ensino de vocabulário.

Sistematizando, verificamos que o foco na prática oral não se explica, necessariamente, pelo fato de os professores se ancorarem a um conceito que pautasse suas práticas. Antes, afirmam focar na habilidade a fim de cumprir as solicitações feitas a eles, ou, como é possível compreender a partir do excerto do professor Edgar “*Sim, é importante! Vixi, a molecada...*”, que há uma concordância em relação à abordagem da prática oral por parecer ser a melhor ou mais simples forma de trabalhar no contexto infantil, visto que é uma habilidade atrativa às crianças pelo desejo delas de produzir e participar oralmente na língua-alvo (RAMOS; ROSELLI, 2008).

Nas aulas da professora Carla, notamos que os conteúdos foram agrupados em um conjunto maior, determinado pelo tema estudado na unidade. Em cada unidade foi desenvolvido um projeto com os alunos. O trabalho, a partir de projetos, nos parece interessante por permitir abordar um tema de maneira interdisciplinar, além de possibilitar o desenvolvimento de diferentes atividades para explorar um conteúdo. Porém, verificamos que, neste mo-

delo de trabalho, é necessário um bom planejamento das atividades com objetivos bem traçados para que o foco não seja perdido. Observamos, também, que, apesar do uso majoritário da LM, a professora prezou por inserir palavras em LI do conteúdo estudado durante as aulas, através das explicações e linguagem do cotidiano da turma. No entanto, é necessário considerar uma maior utilização da língua-alvo, a fim de promover um maior espaço de *input* em sala de aula, não resumindo o ensino de língua a um ensino estrutural. Observamos também que as crianças utilizaram as palavras aprendidas durante as conversas informais com os colegas nas aulas da língua-alvo, o que demonstrou interação com a LI e aquisição da linguagem, porém poderiam ter produzido mais, caso fossem mais expostas à LI.

Em relação às aulas do professor Edgar, notamos que elas foram planejadas a partir do conteúdo lexical e estrutural da língua. As atividades voltadas para as habilidades orais se basearam na repetição e na memorização de vocabulário e na estrutura da língua, podendo apresentar resultados produtivos, dependendo da relevância e do significado do conteúdo para cada criança, ou seja, as crianças memorizam com maior facilidade as palavras que mais fazem parte do cotidiano delas. Por meio da nossa compreensão dos resultados, percebemos que o foco das atividades desenvolvidas nos leva para mais próximo da estrutura da língua do que para o conceito de língua como comunicação. Além disso, os recursos utilizados, como por exemplo vídeos e músicas, não foram somente aportes, mas se transformaram no centro da aula, ou seja, toda a aula foi focada no conteúdo lexical apresentado no vídeo.

No que concerne às aulas do professor Guilherme, apesar de observamos pouco insumo oral da LI, as crianças demonstraram compreender oralmente algumas palavras estudadas anteriormente. A atividade de compreensão oral desenvolvida com os alunos nos apresentou resultados notáveis, demonstrando que, apesar

da dificuldade salientada pelo professor, as crianças compreenderam os conteúdos trabalhados. Notamos, porém, que o professor também utilizou atividades de repetição para trabalhar a produção oral. Outro ponto a ser destacado na metodologia utilizada pelo professor foi a inserção da escrita antecedendo as habilidades de compreensão e produção oral, o que vai em direção contrária à ordem natural de aprendizagem da criança. Porém, o foco não foi direcionado à escrita e, sim, à compreensão oral.

Os resultados referentes à observação das aulas dos três professores nos revelaram que grande parte das atividades que contemplaram a habilidade oral no contexto de ensino infantil, ainda está muito arraigada às questões lexicais, mesmo que tenha havido um trabalho interdisciplinar, com possibilidades de incorporar atividades variadas ou diferentes recursos como vídeos e músicas. Consideramos que as aulas assistidas poderiam ter apresentado a LI como protagonista, pois o público tem muito potencial, e os professores poderiam ter explorado melhor as características concernentes às crianças, tornando essas características em aliadas para o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Além do foco na oralidade, apresentado nesta categoria, os professores também destacaram a importância de vincular o lúdico ao ensino de LIC.

## ii) Atividades lúdicas

Nesta categoria, o foco da análise concentra-se nas atividades lúdicas promovidas pelos professores durante as aulas. Santos (2009) afirma que as atividades lúdicas são muito bem-vindas em todo o processo de desenvolvimento da criança, para o aprendizado tanto de línguas quanto de outras áreas. Isso porque essas atividades, além de contribuírem para o uso real da LE na comuni-

cação, também auxiliam no desenvolvimento de habilidades artísticas e da criatividade na criança.

É consenso, entre os estudiosos da área (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006; ORNELLAS, 2010; entre outros), que a ludicidade está intimamente atrelada ao processo de ensino e aprendizagem na infância, e é importante verificar quais atividades os professores têm considerado lúdicas e como essas atividades são desenvolvidas em sala de aula. Corroborando Santos (2009), todos os participantes desta pesquisa destacaram a importância das atividades lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem de LIC.

Em vista disso, ao longo do texto, apresentaremos os apontamentos dos professores em relação ao emprego do lúdico nas aulas, destacando quais atividades eles consideram compor essa classificação e a análise dessa categoria nas aulas assistidas.

A professora Carla destaca a importância da inclusão do lúdico em suas aulas de inglês, indicando que essa é uma alternativa para “chamar a atenção” do aluno e tornar as aulas mais atraentes para as crianças. De acordo com a professora, ela inclui a ludicidade em suas aulas por meio da utilização de jogos, músicas, gincanas e vídeos. Além disso, como podemos observar nas partes destacadas dos seguintes excertos retirados da entrevista, a professora salienta a necessidade de promover atividades que utilizem diferentes recursos atrativos no espaço escolar em que atua, já que muitos alunos do contexto de zona rural não têm fácil acesso às ferramentas citadas por ela.

*E aí a gente vincula com a parte lúdica, aspectos culturais todos, até a questão de trazer a língua através de mapas, de fotos, de trazer o Google Maps até eles, até o público. **Porque eles não têm como sair daqui para conhecer.** E quando possível eu sempre falo: ah:: entre no youtube e procura The Singing Walrus, que é um canal muito fofo. [...]*

*Música, muita música. Muita música, muito desenho, muito flashcard. Mais a parte oral e lúdica para chamar atenção.*

*Jogos, músicas, flashcards, música, dancinha, mímica, jogos que vêm na hora. O aluno sugere muitas vezes, e eu crio gincaninhas. Por exemplo no halloween, eu trabalho mais a parte cultural, aí a gente faz gincaninha de conhecimento, sempre apresentando o aspecto cultural, mas ele vai conhecer a cultura. Eu tenho muitos vídeos. **E se eu não insistir eu caio no giz e lousa, e criança não quer isso. Criança quer cor, criança quer música.** (Entrevista com a professora Carla em 11/09/2018)*

Observando a declaração da professora, é possível notar em seu discurso, que ela utiliza critérios para desenvolver as atividades lúdicas, como por exemplo, relacionar as atividades ao tema trabalhado e não de maneira aleatória ou só para entretenimento. Essa maneira como a professora declara trabalhar com o lúdico converge com a posição de Ornellas (2010) de que as atividades lúdicas precisam ter objetivos bem delineados, mantendo o foco no ensino e na aprendizagem, incentivando o uso da língua-alvo. De acordo com a narrativa da professora, podemos supor que ela entende a atividade lúdica como um meio facilitador que ajuda a aproximar o ensino de LI do mundo infantil. Essa compreensão da professora pode ser respaldada pela afirmação de Moon (2000) de que jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas são instrumentos importantes para criar um espaço de exposição à língua-alvo, de maneira que as crianças possam aprender enquanto se divertem.

Sistematizando a análise dos dados de Carla, verificamos que a professora afirma incluir atividades lúdicas em sua prática e revela que elas contribuem para tornar as aulas mais atrativas. Ao observar as aulas gravadas e as notas de campo, reiteramos as palavras da professora. Notamos que as atividades de caráter lúdico foram desenvolvidas de maneira contextualizada, integradas a um eixo temático, porém ainda com foco no léxico. A professora utilizou como

recursos uma canção e sua coreografia, explorando o pano de fundo da canção por meio da elaboração de *puppets* relacionados ao projeto corrente que contemplava o tema “vida marinha”. As atividades foram bem relacionadas e muito atrativas para as crianças, fazendo com que os alunos utilizassem as palavras aprendidas nas aulas, durante as conversas com os colegas. Entretanto, percebemos que a atividade proposta demandou um longo tempo, desviando o foco da LI para o desempenho da atividade manual.

Doravante, discorreremos acerca dos dados gerados nas aulas do professor Edgar. Apesar de o professor não utilizar o termo “lúdico”, no momento de sua entrevista, ele faz uso de expressões como “aula dinâmica”, “brincadeira” e “jogos” que nos leva à compreensão de referência às atividades lúdicas. De acordo com Santos (2009), muitos professores costumam afirmar a importância do lúdico atrelado ao ensino no contexto infantil, entretanto, não verbalizam o porquê dessa importância. No caso do professor Edgar, notamos que ele não utiliza o termo lúdico para denominar a natureza de suas atividades, bem como não apresenta uma definição do termo. Contudo, em sua entrevista, o professor apresenta um breve motivo, sem desenvolver uma explicação, para inclusão de atividades dessa natureza: “*criança pequenininha aprende brincando, com jogos*”. Nos excertos seguintes é possível observar o posicionamento do professor.

Edgar: *Uso flashcards. Eu faço joguinhos com eles, vídeos, porque como não é focado na escrita, é mais oral, então é mais vídeo, musiquinhas, a gente... é o tal do fala e eles repetem.*

[...] *tem que ser muita aula dinâmica, muita brincadeira, jogos.*

[...] ***criança pequenininha aprende brincando, com jogos.***  
(Trechos da entrevista com professor Edgar em 24/10/18)

Observamos que as declarações do professor se relacionam com o conceito de lúdico já apresentado neste trabalho, mesmo que ele não o tenha definido. É possível depreender do discurso do professor que ele compreende o conceito de lúdico como sendo o ensino relacionado a jogos e brincadeiras, tendo em vista que as crianças têm facilidade em se divertirem (MOON, 2000). A não utilização do termo e, conseqüentemente, a sua não definição, nos sugere que o professor tem conceitos implícitos acerca do que é ensinar LEC, baseando seu conhecimento intuitivo em sua própria experiência de ensino ou experiências individuais que podem incluir leituras e contatos com professores da área, além de suas próprias motivações ou características de personalidade (ALMEIDA FILHO, 1993).

Sistematizando os dados provenientes das observações e da entrevista com o professor Edgar, evidenciamos alguns resultados a partir de nossa compreensão associada à fundamentação teórica deste trabalho. O professor não utilizou o termo “lúdico”, sendo assim não o conceitua. Entretanto, ao discorrer sobre suas atividades, notamos algumas características do caráter lúdico em sua prática, já que o professor utilizou recursos que contribuíram para a ocorrência deste tipo de atividade. Ao observar as aulas, constatamos que as atividades lúdicas se fizeram presentes na prática do professor. O participante propôs duas atividades que propiciaram um momento divertido com foco no ensino da LI, foram elas: *mystery box* e *hangman*. As atividades estavam relacionadas ao conteúdo trabalhado e tinham como objetivo principal explorar o léxico e sua pronúncia. Ao jogo *hangman*, o professor associou a brincadeira que ocorre durante o *halloween, trick or treat*. Por meio dessa relação, a atividade ganhou novo sentido e, além do objetivo inicial que tinha como foco a revisão do léxico e prática da pronúncia, os alunos puderam experienciar e conhecer a cultura vivenciada em outros países. Além disso, também foi possível

observar relações estabelecidas pelos alunos entre a LI e a LM, demonstrando sinais de metalinguismo colaborando para o processo de aprendizagem da língua-alvo.

Nesse momento, passamos a apresentar e analisar os dados referentes ao professor Guilherme. Observamos que, assim como o participante Edgar, o professor Guilherme não incluiu o termo lúdico em sua declaração, levando-nos à mesma conclusão que obtivemos anteriormente, de que esses professores possuem uma abordagem implícita em relação ao ensino de LIC, orientada por suas percepções e, por isso, não elucidam de maneira explícita as suas ações e escolhas desenvolvidas em sala de aula.

Apesar de não citar e, conseqüentemente, não conceituar o termo lúdico, o excerto seguinte nos mostra que o professor afirma desenvolver algumas atividades em suas aulas que possuem características potenciais para trabalhar a ludicidade, como pode ser observada a seguir.

*Então as minhas aulas dependem muito do ânimo deles, as vezes eu trago alguma coisa que não vai funcionar e eu tenho que mudar ali na hora. Mas eu trago bastante material impresso, eu gosto de trabalhar **música** com eles. **Brincadeira** de um modo geral. Eu tenho utilizado flashcards para ensinar palavras, vocabulários diversos com eles. E tem que usar a criatividade o tempo todo, né? (Trecho da entrevista com Professor Guilherme em 22/10/18)*

Nesta afirmação, o professor ressalta o uso de músicas e brincadeiras no desenvolvimento de suas aulas; esses recursos podem ser potentes instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, contribuindo para o desempenho de atividades lúdicas que incentivam os alunos a aprenderem brincando. No entanto, o professor não explica o porquê de inserir essas atividades. A expressão “brincadeira de um modo geral” nos permite interpre-

tá-la em seu sentido amplo, de um modo bem abrangente, já que o professor não citou exemplos de atividades que ele costuma desenvolver em sala e não indicou se essas atividades apresentam objetivos voltados para a aprendizagem da LI. Em vista disso, recaímos aqui, outra vez, sobre a questão da abordagem do professor, que se apresenta muito intuitiva, de maneira que a referência a conceitos de modo amplo nos leva a presumir certa lacuna quanto às suas convicções teóricas.

Ao analisar os dizeres e o fazeres dos docentes, observamos que todos os professores pesquisados afirmaram nas entrevistas, diretamente ou indiretamente, que desempenhavam atividades lúdicas em sua prática. Ao observar as aulas, foi possível notar a existência dessas atividades na prática dos professores.

Constatamos, por meio da análise dos dados, que as crianças realmente são atraídas pela diversão e estão cheias de energia para participar de brincadeiras e jogos, por isso promover o ensino de maneira atrativa e lúdica é essencial para o contexto, e é um grande aliado para o processo de ensino e aprendizagem para crianças. No entanto, observamos que a maneira como o lúdico é inserido no contexto de ensino de LIC é o que torna, ou não, eficiente para a aprendizagem. A atividade lúdica deve ser compreendida como parte do processo do ensino, que só irá ter sentido se estiver inserido em um contexto comunicativo, significativo para a criança e não com um fim em si mesma.

Os dados também nos revelaram que, mesmo com o reconhecimento da importância do lúdico e sua implementação nas aulas, é possível notar que o ensino da LI ainda é bem restrito ao vocabulário e as atividades lúdicas são desenvolvidas para contemplar o trabalho com o léxico; no entanto defendemos que o uso do lúdico poderia trazer melhores resultados se tivesse foco no sentido, inserido em um contexto. Por outro lado, os professores participantes concordam que é válido insistir e promover aulas que apresentem

a LI ao mundo infantil de maneira atrativa, aproximando a língua-alvo da realidade da criança, envolvendo jogos, brincadeira, sons e imagens, tendo em vista que, é a oportunidade para que o contato inicial com a LI seja prazeroso. Conseqüentemente, recaímos nas lacunas existentes nos processos formativos dos professores, visto que eles salientam a importância da inclusão e do desempenho de atividades lúdicas, porém não contribuem para que professores possam utilizar o lúdico de forma contextualizada, parecem traduzir uma ideia de que o trabalho com o lúdico é algo simples. Os dados revelam a necessidade de uma formação específica para o contexto.

A partir da nossa compreensão dos dados analisados, verificamos que a utilização das atividades lúdicas no ensino de LIC pode contribuir para a motivação da aprendizagem da língua-alvo, desde que seja administrada de maneira contextualizada, com objetivos bem traçados e com foco no processo de ensino e aprendizagem da LI. Desta forma, as crianças tendem a envolver-se nas aulas de maneira mais proveitosa, obtendo resultados mais significativos relacionados à compreensão do inglês.

A próxima categoria identificada diz respeito ao desenvolvimento do ensino de LIC de maneira contextualizada, e será apresentada na seção seguinte.

### iii) Ensino contextualizado

Nesta seção, o foco da análise concentra-se nas concepções dos professores pesquisados sobre ensino contextualizado e de que maneira eles contemplam a contextualização em suas atividades desenvolvidas em sala de aula. A questão da contextualização foi destacada por alguns participantes desta pesquisa e consideramos válido apresentar suas visões sobre o tópico.

Partindo do pressuposto de Vigotsky, em cuja teoria esta pesquisa se ancora, compreendemos que a aprendizagem se dá a partir do contato e da colaboração com o outro. Sendo que o outro, quando mais experiente, contribui para que o seu par também se torne mais capaz. Assim, a sala de aula, incluindo alunos e professor, é permeada por conhecimentos distintos, de modo que, por meio da interação entre esses indivíduos, esses conhecimentos podem ser compartilhados entre todos.

Nessa arena, que é a sala de aula, o professor tem um importante papel na mediação pedagógica desses conhecimentos (SILVA, 2012), fazendo necessária a criação de espaços com condições propícias para a aprendizagem, de tal modo que o aluno se sinta inserido no processo de ensino e aprendizagem e veja a LI inserida em seu contexto. Silva (1997 *apud* TONELLI, 2005) corrobora esse pensamento e acrescenta que as situações reais são de extrema importância para o processo de aprendizagem na infância. sendo assim, quanto maior o engajamento de sentido, mais significativo será o ensino (VASCONCELLOS, 2002 *apud* TONELLI, 2005).

Isto posto, consideramos ser pertinente e oportuno retomarmos nossa compreensão que é convergente com os autores anteriormente citados. Entendemos que as atividades de caráter contextualizado são aquelas que consideram a realidade do aluno, fazendo com que ele construa o seu próprio sentido de aprendizagem, baseado em seu contexto de vida, bem como atividades que proporcionam a possibilidade do conhecimento do novo, mas que este novo seja atraente ao aluno. Moita Lopes (2000) ainda acrescenta que a contextualização pode ocorrer a partir do fornecimento de algumas pistas aos aprendizes para que eles acionem seus conhecimentos ou construam um alicerce em comum.

A necessidade de ensinar a LI de maneira contextualizada foi apontada por dois, dentre os três participantes no momento

da entrevista. Nos excertos seguintes, serão apresentadas as visões desses professores em relação a esse ensino.

*A língua deve ser aprendida por vivência, deve ser sempre atrelado ao contexto para despertar, para ele reconhecer aquilo na vivência dele. [...] A aprendizagem deve ser vinculada a vivência e deve ser prazerosa. Se não eles refutam, então aí vira aquela coisa, eu não quero aprender, não estou me divertindo, aprender para quê? (Excerto da entrevista com a professora Carla em 11/09/18)*

*Introduzir na vida deles, contextualizar uma língua que eles não estão acostumados, que eles acham que não vão usar, que eles não vão precisar dessa língua para o dia a dia deles. Você tem que a todo momento provar que não, que é extremamente necessária, que muitas vezes eles já estão utilizando no dia a dia por meio de produtos que mãe compra em casa, né? Dizeres em algumas roupas em camisetas, né? Que eles podem encontrar e se deparar com a língua, que já está dentro da vida deles, mas eles não se dão conta disso. (Excertos da entrevista com o professor Guilherme em 22/10/18)*

A professora Carla e o professor Guilherme sinalizaram a necessidade de promover aulas com atividades que sejam contextualizadas com a realidade das crianças. No excerto da professora Carla, observamos que ela indicou interesse no ensino e aprendizagem que seja mais significativo aos alunos, o que converge com as afirmações dos estudiosos já citados anteriormente, que respaldam o ensino pautado na centralização do aluno, a fim de atender às necessidades de aprendizagem dos pequenos. Carla em sua entrevista afirmou que “*a aprendizagem deve ser vinculada à vivência e deve ser prazerosa*”, demonstrando que seu objetivo é contextualizar, a fim de tornar o ensino mais atraente. Esta afirmação converge com os apontamentos de Vasconcellos (2002, *apud* TONELLI, 2005). De acordo com o autor, o ensino significativo está ligado

a atender ao interesse da criança, propondo um ensino que satisfaça a sua curiosidade e demanda de sentido, incluindo sua imaginação e fantasia.

Na afirmação de Guilherme, notamos que, apesar de o professor apontar a necessidade de um ensino contextualizado, as escolhas lexicais utilizadas em sua justificativa nos levam a supor que a contextualização, em sua visão, está mais ligada ao convencimento que ao despertar de interesse do aluno pela LI, conforme podemos observar através dos seguintes excertos “*Introduzir na vida deles, contextualizar uma língua que eles não estão acostumados, que eles acham que não vão usar*” e “*Você tem que a todo momento provar que não, que é extremamente necessária*”.

A compreensão de contextualização apontada por Guilherme diverge do conceito no qual nos ancoramos nesta pesquisa. A utilização do verbo “introduzir” na declaração do professor demonstra que o sentido da construção do conhecimento do aluno deve ser de fora para dentro, ou seja, o inglês deve ser introduzido na vida das crianças, de tal forma que as crianças precisam ser convencidas da importância de aprender uma LE. Entretanto, de acordo com Vasconcellos (1992, p.3), para a construção do conhecimento é importante que haja um “confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar o objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência”. Dessa forma, o sentido é inverso ao que foi apresentado pelo professor, o autor salienta que os alunos devem ser mobilizados a conhecer a partir de seu interesse. O pesquisador ainda acrescenta que o interesse deve ser provocado e não imposto, uma vez que o conhecimento, para ser significativo ao aluno, não precisa ser absolutamente útil, mas deve contentar sua curiosidade. Assim sendo, cabe ao professor tornar a LI convidativa e atraente às crianças, por meio de sua contextualização.

Discutida a compreensão dos professores acerca do ensino contextualizado, apresentamos a seguir os relatos dos participantes descrevendo de que modo eles desenvolvem esse ensino em suas aulas.

**Eu pego sempre os desenhos da moda**, eles demandam, às vezes eu preciso pesquisar para atender a demanda, quando é palavrão, eu falo, eu não posso ensinar isso. Até agora tá fluindo, a gente intercala os projetos da escola e vai **buscando desenvolver em cima de projetos, focando em cima do contexto, área rural. Vamos ficar aqui porque a gente precisa falar em uma linguagem que eles entendam**. Não adianta querer vislumbrar muita coisa. Eu tenho que partir do micro para o macro. (Excertos da entrevista com a professora Carla em 11/09/18)

O professor que tem que verificar, **tem que tentar fazer um link entre o que é trabalhado na grade normal**. Relacionando com o que a professora do ensino regular está trabalhando, com o que eles estão vendo naquele momento. Por exemplo, a professora está trabalhando fábulas, **eu vou tentar trazer uma fábula da vivência deles e trabalhá-la em inglês**. (Excerto da entrevista com o professor Guilherme em 22/10/18)

A professora Carla afirma incluir desenhos que estejam “na moda”, ou seja, desenhos que são conhecidos e que fazem parte do mundo dos pequenos. Desta forma, percebe-se que o aluno é visto como parte do processo de construção do conhecimento, dado que os seus interesses estão sendo contemplados pela professora no momento de planejamento da aula. Tal compreensão também pode ser notada por meio do excerto “às vezes eu preciso pesquisar para atender a demanda”, demonstrando que as crianças solicitam a aprendizagem daquilo que é de seu interesse aprender. A utilização de desenhos ou outros elementos (música, jogo, vídeo) que são do conhecimento e interesse dos alunos possibilitam o es-

tabelecimento de um vínculo significativo, um ponto de encontro entre o inglês e a vivência dos aprendizes (VASCONCELLOS, 1992), no entanto, é válido lembrar que utilizar esses elementos atrativos, por si só, não é garantia que ocorra a contextualização.

Outra possibilidade apresentada por Carla, além da utilização de elementos próprios do mundo da criança que ajudam na mobilização para o conhecimento, foi o desenvolvimento do ensino a partir de projetos propostos pela escola. Desta forma as aulas de inglês deveriam ser integradas aos projetos bimestrais que relacionam a vida escolar com a comunidade à qual ela está inserida. Assim, o inglês pode ser visto como pertencente à realidade dos alunos além de estabelecer relações interdisciplinares.

O desenvolvimento de aulas a partir de projetos pode ser compreendido, conforme Phillips, Burnwood e Dunford (2001 *apud* ROCHA, 2006, p.143) como um “exemplo singular de aprendizagem experiencial”. De acordo com Rocha (2006), baseando-se nas autoras citadas anteriormente, os projetos são organizados em etapas, tendo começo, meio e fim e são compostos por diferentes atividades significativas que integram todas as etapas, como um fio condutor, a fim de alcançar um produto final que cria na criança um sentimento de tarefa cumprida. Além disso, o desenvolvimento do ensino, a partir de um projeto baseado em um eixo temático, contribui para que a aula seja contextualizada em um sentido maior, visto que a demarcação de um tema colabora para que as crianças, por meio da atitude do professor, distingam quais conhecimentos prévios irão necessitar para a aula, ou seja, o aluno reúne seus saberes sobre o assunto, e esta atitude contribui para uma melhor compreensão do conteúdo.

A partir de nossa compreensão relacionada aos dados de Carla, constatamos que as ações da participante corroboraram o seu percurso, portanto podemos supor que a professora, nesta categoria, explicita de maneira mais clara e objetiva as suas convicções. Além

disso, foi possível notar a reação positiva dos alunos em resposta à prática da professora, no que tange à contextualização do ensino.

Neste momento, passamos a apresentar os dados relacionados ao professor Guilherme. O participante ressalta que busca adequar o seu planejamento de curso de acordo com o que as crianças estão estudando com a professora titular da sala, conforme destacado pelo professor na entrevista “*tem que tentar fazer um link entre o que é trabalhado na grade normal*”. Para tanto, ele cita como exemplo o estudo de uma fábula “*eu vou tentar trazer uma fábula da vivência deles e trabalhá-la em inglês*”. Desta forma, o aluno poderia se apropriar do gênero em sua LM, observando quais as suas principais características e, no momento que estudassem uma fábula em inglês, já estariam familiarizados com o tipo de texto. Além disso, existem muitas histórias que já foram traduzidas para muitas línguas, que podem ser do conhecimento da criança na LM, permitindo que elas utilizem esse conhecimento prévio para favorecer a compreensão da língua-alvo.

Essas adequações e interdisciplinaridade salientadas pelos professores ressaltam que é possível relacionar a língua-alvo ao cotidiano dos alunos, para que o inglês não seja resumido a uma LE distante, mas, seja visto como uma língua-alvo que pode ser inserida no dia a dia de cada criança. O modo como o professor apresenta o conteúdo aos seus alunos, mostrando o contexto em que a aula será desenvolvida, prepara as crianças para a recepção do tema, em uma metáfora, a contextualização é o acender da luz, antes da fala do professor, desse modo o aluno é capaz de perscrutar os detalhes do ambiente, ou seja, a criança consegue interpretar a situação na qual está inserida. Nesse sentido, Moon (2000 *apud* TONELLI, 2005) ressalta a capacidade das crianças para a interpretação do sentido e compreensão de significados a partir de situações vivenciadas no contexto no qual está inserida.

Apesar do exemplo apresentado pelo professor se relacionar à nossa compreensão de contextualização, não foi possível notar

características que ressaltassem essa prática de contextualização nas aulas observadas. Guilherme salienta que é necessário provar às crianças, com frequência, que a LI é importante para elas, como é possível observar em excerto da entrevista *“eles acham que não vão usar, que eles não vão precisar dessa língua para o dia a dia deles. Você tem que a todo momento provar que não, que é extremamente necessária”*. Porém, de acordo com Buose (2016), caso as crianças sejam expostas a outras línguas e forem motivadas, elas podem responder positivamente à sua aprendizagem. Assim, o professor deve colaborar para mobilizar o interesse do aluno e possibilitar maneiras que ele possa construir esse conhecimento, ou seja, o ensino *“precisa ser efetivo, transformador e seguir ao encontro das expectativas e necessidades do jovem aprendiz”* (BUOSE, 2016, p. 31).

A partir dos dados relacionados às aulas do professor Guilherme, podemos inferir que a contextualização das aulas de LI influencia diretamente na motivação da criança para aprender a língua-alvo. Visto que a contextualização promove o despertar de interesse, ou seja, a *“corte”* como nomeia Vasconcellos (2002 *apud* TONELLI, 2005). O autor ainda salienta que atividades que não fazem sentido ao aprendiz podem ser consideradas como atividades mecânicas, que não envolvem o contexto do indivíduo. Desta forma, por não haver significado para os alunos, a aprendizagem do conteúdo ficou sem sentido e foi comprometida. Observamos também que o discurso do professor não foi alinhado ao seu fazer em sala de aula durante as observações, o que salienta a dificuldade dele em desempenhar as atividades que almeja.

Com base nos dados apresentados, compreendemos que o trabalho por meio de projetos pode contribuir para que o ensino ocorra de maneira contextualizada. Tendo em vista que, caso o tema seja explorado minuciosamente, o aluno precisa mobilizar diferentes conhecimentos a fim de construir sua aprendizagem. Os projetos que ocorrem de maneira interdisciplinar, como apresentado nos dados, possibilita, ainda mais, a associação de diferentes co-

nhecimentos para aprendizagem da LI, fazendo com que a língua se torne mais próxima à realidade das crianças. Observamos também que a ausência de um ensino significativo pode comprometer a aprendizagem e o interesse dos alunos pela LI, de tal modo que a aprendizagem da língua-alvo não seja interessante, fazendo com que os alunos não consigam reconhecer a utilidade de aprender uma LE. Por fim, notamos que o ensino contextualizado pode ser evidenciado em toda a aula, perpassando pelas diferentes atividades desenvolvidas em sala, de maneira que contextualizar está relacionado ao motivar.

### **Considerações finais**

Por meio da análise dos dados apresentados, evidenciamos algumas características que, de acordo com os participantes, devem estar presentes nas aulas de LIC. Os professores destacaram os seguintes aspectos: foco na habilidade oral, atividades de caráter lúdico e o ensino de maneira contextualizada. Apesar desses aspectos convergirem com as discussões levantadas pelos estudiosos da área, com os quais concordamos neste trabalho, percebemos que, no que tange ao modo como os professores exploram essas características em sala de aula, há algumas divergências consideráveis. Percebemos que os professores destacam atributos significativos para o ensino, porém, não explicitam seus conceitos, bem como não elucidam suas práticas. Tal fato nos aproxima do conceito da abordagem implícita, proposto por Almeida Filho (1997), em que o autor afirma que todo professor possui uma abordagem, mesmo que em um nível não lapidado. Portanto, a partir de nossa compreensão, os dados continuam a ressaltar a importância dos processos formativos do professor e, conseqüentemente, da importância da formação continuada para que esse profissional possa caminhar no sentido da explicitação de suas escolhas e fazeres em sala de aula.

No entanto, , apesar das peculiaridades do contexto, os professores demonstraram grande esforço para desempenhar seu papel em sala de aula, dedicando-se para difundir e estabelecer o ensino de inglês no contexto infantil da escola pública. Além disso, notamos o interesse por parte dos pesquisados em buscar conhecimento na área para ser somado às suas próprias experiências a fim de driblar as dificuldades existentes no cenário.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2015 [1993].
- ANTONINI, A. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1a e 4a séries do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.
- BARBIRATO, R. C.; SOUZA, J. P. B.; ARANH, M. J. P.; BRUGNEROTTO, T. H. G. Professores rumo a um ensino contextualizado de inglês para crianças na rede pública de ensino: um recorte de experiência. *Percursos Linguísticos (UFES)*, v. 9, p. 89-109, 2019.
- BUOSE, V. L. O. P. *O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do Programa Mais Educação*. Dissertação. (Mestrado em Linguística)–Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul, Sinop, 2016.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*–Oxford University Press, v. 57, p.105 -112, 2003.
- COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O Inglês na Infância. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 48, p. 229- 245, 2009.
- GARCIA, B. R. V. *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*. Dissertação de Mestrado em Estudos

Linguísticos e Literários em Inglês. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIMA, A. P. A formação de professores de língua inglesa para crianças: a Efaf como um caminho alternativo. *Trabalho apresentado no Congresso Nacional de Formação de Professores: Águas de Lindóia*, 2016.

LIMA, A. P.; SOUZA NETO, S. Os desafios tecnológicos para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I público. *REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas*, v. 9, p. 117-136, 2017.

LIMA, A. P. O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35, p. 197-223, 2010.

LIMA, A. P. *Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente*. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2019.

MELLO, M. G. B. *Ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

MORETTI, L. V. *Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

ORNELLAS, L. H. *Representações de Professores de Inglês do Ensino Fundamental I*. Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2010.

PIATO, G. C. *Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PINTO, E. *Ensinando e aprendendo inglês a partir de narrativas à luz da linguística sistêmico-funcional*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

PIRES, S. S. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

RAIZER, P. B.; YOKOTA, R. Reflexões sobre a situação do ensino de espanhol LEC e análise do planejamento de curso de um manual didático para crianças. In: BARBIRATO R. C.; SILVA V. T. (orgs.). *Planejamento de cursos: traçando rotas, explorando caminhos*. 1ed.Campinas: Pontes, v.1, p. 45-68, 2016.

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (orgs.). *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Clara Luz, p. 63-84, 2008.

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

SANTOS, A. P. L. *A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2016.

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

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. Tese (Doutorado em Letras)– Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.

SECCATO, M. G. *Políticas Linguísticas e as representações da prática docente no Ensino Fundamental I: Língua Inglesa em foco*. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2016.

SEGANFREDO, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teóricos-metodológicos desejados.

*Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas: Ensino Crítico de Inglês*, APLIESP, v.8, p.19-40, 2005.

SILVA, T. A. *A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)–Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2013.

SILVA, V. R. *Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a Educação Infantil de uma escola de Goiânia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, 2012.

SUZUMURA, D. *Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “Cookie and Friends Starter”*. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Letras Modernas)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

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

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

TONELLI, J. R. A.; ORTENZI, D. I. B. G.; GIMENEZ, T. *Desenvolvimento humano e aprendizagem de línguas estrangeiras*. (Outro), 2013.

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

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *Revista de Educação AEC*. Brasília, n. 83, abr. 1992.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. In: CIPOLLA NETO, J.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984].

## CAPÍTULO 6

# EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA E O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E O DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE

Gabrielli Martins Magiolo (UEL/SEED-PR)  
Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

Como já apontado anteriormente por Magiolo e Tonelli (2020), o ensino de línguas adicionais no Brasil tem passado por intensas transformações recentemente. Uma mudança de paradigmas em relação à função deste ensino é perceptível tanto na academia quanto nos documentos oficiais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), no sentido de abandonar discursos utilitaristas e mercadologicamente orientados para aderir a justificativas mais formativas para a aprendizagem de um idioma. No âmbito do que hoje entendemos como Educação Linguística na Infância<sup>1</sup> (ELI), esta mudança também é observada em reflexões trazidas, por exemplo, por Malta (2019) que defende a participação ativa da criança durante todo o processo de ensino e aprendizagem da língua. Assim, como pontuam Tonelli e Kawachi-Furlan (2021, p. 89),

---

<sup>1</sup> Termo que deliberadamente usamos em detrimento de ensino de inglês na infância, para demonstrar nossa preocupação em não sobrepor o inglês de maneira coercitiva, única opção disponível e com status legitimado de oportunidade de ascensão social. Por meio deste termo, representamos, ideologicamente, nossos engajamentos a favor de uma perspectiva crítica de ensino, preocupada com a formação integral do aluno e não somente com o ensino de uma língua como código.

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

Entendendo, portanto, a necessidade de repensar estratégias e abordagens de ensino que vislumbrem esta mudança de paradigmas, principalmente, pelo fato de não termos reconhecimento de forma oficial sobre a inserção do ensino de línguas anteriormente ao sexto ano, acreditamos ser justificável a condução de pesquisas que busquem promover, testar e aprimorar ferramentas teórico-metodológicas para promover a ELI.

Sendo assim, neste capítulo, apresentamos um recorte de nossa dissertação de mestrado<sup>2</sup>, na qual buscamos investigar as possibilidades das contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para o contexto de ensino de línguas adicionais com crianças ainda não alfabetizadas. Para tanto, elaboramos uma proposta de ensino de língua inglesa a partir do gênero história infantil (HI) organizado em torno de uma sequência didática (SD). A SD foi pilotada em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e dez produções finais foram coletadas e analisadas. A partir delas, evidenciamos que o conteúdo temático do texto de referência, bem como as características internas textuais da HI, foram fundamentais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) dos alunos, ao mesmo tempo em que estimularam o debate sobre a diversidade e a problematização de pré-construídos coletivos. Contudo, as análises mostraram que as capacidades linguístico-discursivas não foram suficientemente desenvolvidas, apontando para a necessidade de adequar

---

2 Sob autoria da primeira autora e orientação da segunda.

alguns elementos da SD a fim de atender às demandas do contexto de pesquisa: crianças de 6 e 7 anos em processo de apropriação tanto de sua língua primeira (L1) quanto da língua adicional (L2). Desse modo, tais inadequações também foram analisadas com o intuito de propor adaptações e apresentar uma SD adaptada, incluindo e considerando as particularidades do contexto em questão.

Concluimos que a proposta final, depois de implementadas as adequações, pode ser uma possibilidade metodológica pensada, testada, avaliada e readequada para professores de línguas para crianças que buscam promover o que estamos chamando de ELI. Tendo em vista que a presente pesquisa teve como foco o ensino da língua inglesa, consideramos ser possível falar em ‘ELI em língua inglesa’.

Ao trazer o ISD como uma referência teórica-metodológica, estamos buscando caminhos científicos para concretizar este tipo de ensino para o qual não existem, ainda, diretrizes. Sabemos que os gêneros textuais ganharam espaço no ensino de línguas materna e/ou adicionais desde os anos 1990 e que o ISD tem sido validado desde então por diversas pesquisas (TONELLI, 2005; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; MAGIOLO, 2021). Pretendemos, portanto, fazer o mesmo movimento de validação da teoria neste trabalho.

Para efeitos deste recorte, salientamos que priorizamos a fundamentação teórica e as análises relacionadas ao seguinte objetivo específico: investigar a relação entre o gênero HI, a incorporação do sistema narrativa-personagens (SNP)<sup>3</sup>, a escolha do conteúdo temático e os resultados apresentados na aprendizagem da língua.

---

3 Ferramenta conceitual desenvolvida pela coorientadora do trabalho (Profa. Dra. Gláis Sales Cordeiro, UNIGE) que permite a melhor compreensão de histórias uma vez que possibilita a identificação clara da tríade que constrói o personagem (desejo-sentimento-ação). Por motivos da extensão deste texto, não nos aprofundaremos neste aspecto, contudo, o leitor pode acessar a dissertação na íntegra no seguinte endereço eletrônico: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000234809>

Para tanto, organizamos o capítulo em cinco seções. Na primeira, argumentamos sobre o uso de gêneros textuais como objeto e instrumento de ensino de línguas adicionais no contexto infantil. Na segunda, pautamos o gênero escolhido, a saber, a história infantil (HI), para ser explorado e, também com base no quadro do ISD, justificamos esta escolha e conceituamos o que denominamos de HI. Na terceira, narramos o percurso metodológico para a geração e a análise dos dados que serão expostos na quarta seção. E, por fim, na quinta seção, tecemos nossas considerações finais.

### **1. Por que ensinar gêneros em Educação Linguística na Infância?**

Os gêneros textuais medeiam as atividades linguageiras, ou seja, ao produzir determinado gênero de texto, seja ele oral e/ou escrito, o enunciador dispõe de representações referentes à situação/contexto de comunicação, processo esse que consiste, primeiramente, na escolha de um gênero de texto adequado ao contexto de atuação. Depois, na seleção do conteúdo temático, tipos de discurso, sequências, mecanismos de textualização e enunciativos adequados ao gênero (BRONCKART, 2006). Analisando este complexo processo, cremos que o gênero textual pode ser utilizado como instrumento de ensino e aprendizagem também para e com as crianças; e a apropriação deste pode vir a propiciar a inserção dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas (BRONCKART, 2009 [1999]).

Dolz e Schneuwly (2004), acreditando que a escola tem papel importante no ensino sistematizado da língua, propõem, então, a progressão de um currículo voltado para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CL) do indivíduo, por meio de práticas sociais de linguagem. Neste sentido, os gêneros são “instrumentos propiciadores do desenvolvimento das capacidades humanas” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 29). Como apontam as autoras

supracitadas, o verdadeiro objeto de ensino nesta abordagem é as operações de linguagem necessárias para que as ações de linguagem se realizem.

Sendo assim, partindo da base epistemológica do ISD (escola de Genebra) que entende que o agir de linguagem se desdobra em ação e atividade de linguagem materializados no gênero que é, portanto, o meio pelo qual os seres humanos conseguem (inter) agir no mundo, podemos afirmar que o agir verbal é o que diferencia o *homo sapiens* do restante das espécies. Logo, a linguagem nos constitui em todas as esferas da vida: social, cultural, histórica, o que também é válido para as crianças. Se a língua – e o domínio dela – é o que garante a manutenção das atividades de linguagem e os textos são as unidades comunicativas que nos permitem a comunicação, então, é compreensível que a escola se preocupe em levar os alunos ao domínio dos gêneros textuais (GT). Nesse sentido, são os GT que medeiam a interação entre os sujeitos – construídos e situados socio-historicamente – e as atividades de linguagem. Os GT estão presentes em todo e qualquer espaço físico onde há comunicação.

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler, e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem cristaliza-se em forma de linguagem específicas. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65)

O espaço escolar é um ambiente rico em produção de GT; por que, então, não sistematizar o ensino destes na tentativa de garantir sua apropriação e, por consequência, melhorar a comunicação dos aprendizes? Nesta seção, ainda embasadas no quadro teórico metodológico do ISD, buscamos argumentar sobre como o ensino baseado em GT pode contribuir para uma ELI. Para isso,

partiremos de pressupostos mais amplos da teoria adotada para chegar na didatização dos gêneros na escola a partir da SD.

Assim, assumindo a posição de língua como prática social, defendemos a abordagem de ensino de gêneros por cremos que o domínio destes instrumentos levarão os indivíduos, mesmo que em tenra idade, à abertura de novas possibilidades de agir eficazmente no mundo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) fornecem subsídios para esta argumentação quando tratam da progressão do ensino através dos ciclos/séries. Os autores postulam como um dos princípios para a progressão do ensino

[p]ara assegurar o domínio dos principais gêneros no final do Ensino Fundamental, propõe-se uma iniciação precoce, com objetivos adaptados às primeiras etapas. Não se trata, evidentemente, de levar os menores a fazer o que estava anteriormente previsto para os maiores. A retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua. Os comportamentos complexos exigem tempo. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105)

A partir desta passagem, é possível conceber que se trata de um processo de desenvolvimento pelos quais todos nós passamos, como seres sócio-históricos e culturais, seja de forma sistematizada ou não. Sobre tais questões do desenvolvimento na infância, Schneuwly (2004, p. 119) afirma que

O sujeito que age sobre o mundo – podendo aqui o mundo ser seus próprios processos psíquicos – com a ajuda de instrumentos que são ferramentas psicológicas ou semióticas constrói novas funções psíquicas, exatamente concebidas como transformações dos próprios processos psíquicos pela integração destes novos instrumentos. Para tomarmos um exemplo aparentemente simples, imagine-

mos uma criança que procura um brinquedo; ela não o encontra e pede a seu pai para ajudá-la. “Onde você o viu pela primeira vez?”, pergunta o pai. “Não lembro”, responde a criança. O pai lhe faz uma série de perguntas: “Você não o viu no seu quarto, atrás do banco de areia do pátio, na casa do seu amigo Félix?”. A criança responde que não. A um certo momento, o pai lhe diz: “No carro?”. “Ah, sim!”, exclama a criança lembrando-se subitamente. Dito de outra maneira: um outro, o pai, graças a um instrumento semiótico poderoso, a pergunta, ajuda a criança a explorar sua própria memória, lembranças. Emancipando-se do outro, a um certo momento, a criança utilizará, de forma sem dúvida transformada, o instrumento semiótico “pergunta” para lembrar-se sozinha. [...] Da mesma maneira, podemos demonstrar que, num certo momento, porque a escrita intervém, “produzir linguagem” não é mais “produzir linguagem” da mesma maneira.

Por meio do exemplo anterior, compreendemos, de forma clara, a visão sociointeracionista que nega a compartimentalização do saber e acredita que somos constituídos pela linguagem. Somente por meio da linguagem é que interferimos e agimos no mundo, mesmo sendo esta ação dentro de seus próprios processos psíquicos. Em outras palavras, no exemplo citado, se o pai não interagisse com a criança, apresentando-lhe aquele instrumento (i.e., pergunta) e, ainda, mostrando-lhe como funciona, como utilizá-lo, a criança não seria transformada. Expandindo esta reflexão, podemos pensar no desenvolvimento como um processo em si mesmo: talvez a criança ainda não seja capaz de, na próxima vez que perder um objeto, utilizar o instrumento “pergunta” para se lembrar sozinha. No entanto, se o pai continuar interagindo com a criança, “a um certo momento”, ela a utilizará de forma transformada. Esta reflexão corrobora a citação anterior a esta, quando se afirma que “comportamentos complexos exigem tempo”.

Todos estes aspectos, atrelados aos estudos vigotskyanos, levam-nos a retomar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, o que a criança faz hoje com ajuda, ela pode fazer amanhã de forma independente, emancipada, pois, nas palavras de Schneuwly (2004, p. 120), “o desenvolvimento repousa sobre as interações verbais, que asseguram o contato com os objetos”. Logo, nosso ponto central nesta seção é que, ao assegurar o contato com o objeto, o GT, desde a infância por meio de uma ferramenta semiótica, a SD, parece ser viável afirmar que, como no exemplo, em certo momento, a criança será capaz de dominar e produzir aquele gênero, pois o gênero, além de objeto, torna-se instrumento de ação (SCHNEUWLY, 2004).

Schneuwly (2004) também tece considerações psicológicas sobre o termo “instrumento” para chegar à interpretação de que, no sentido vigotskyano do termo, podemos considerar o gênero como um instrumento psicológico. Para argumentar sua posição, o autor explica que a atividade, na perspectiva do interacionismo social, é concebida a partir de três polos, nomeadamente: o contexto, o sujeito e o objeto. O instrumento, nesta tripolaridade, encontra-se entre o sujeito que age e o objeto sobre o qual ele age. Sendo assim, a função psicológica do instrumento é determinar o comportamento do sujeito, guiá-lo, afinar e diferenciar sua percepção da situação. O instrumento faz a intervenção e transforma a maneira do sujeito se comportar, ou seja, transforma a atividade. Neste sentido, “a apropriação do instrumento pela criança [...] pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 22).

Assim, ao assumir a posição de língua como prática social (BAKHTIN, 1997), defendemos a abordagem de ensino de gêneros dentro de uma ELI, por acreditarmos que o domínio deste instrumento levará os indivíduos, mesmo que em tenra idade, à abertura de novas possibilidades de agir eficazmente no mundo. Com este

propósito, é necessária a construção de um currículo que sistematize uma progressão de GT para que tal abordagem de ensino tenha efeito. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 105) apresentam um esquema de progressão através de ciclos/séries e concebem cinco princípios: 1) uma progressão organizada em torno de agrupamento de gêneros; 2) uma progressão “em espiral”: melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis; 3) os gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries; 4) a aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo; e 5) o evitamento de repetição, propondo-se diferentes níveis de complexidade.

Resumidamente, os autores acreditam que o agrupamento dos GT pode ser a base para uma progressão do currículo, no qual um mesmo GT é trabalhado em diferentes ciclos com objetivos cada vez mais complexos. Com uma progressão espiralada, os alunos se deparam com o mesmo GT em todas os ciclos/séries, porém os objetivos e os níveis de exigência de seu domínio são diferentes. A escolha dos GT tratados em cada ciclo/série justifica-se pela ideia de que o desenvolvimento é ativado pelo processo de ensino e aprendizagem iniciado precocemente. Ainda, afirmam que, para assegurar o domínio dos principais GT no final do Ensino Fundamental, “propõe-se uma iniciação precoce, com objetivos adaptados às primeiras etapas. Não se trata, evidentemente, de levar os menores a fazer o que estava previsto anteriormente para os maiores” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104-105).

Mesmo que tais proposições tenham sido desenvolvidas com o objetivo de ensinar francês como língua materna, em Genebra, observamos que, com adequações, o propósito de domínio dos GT pode ser coerente ao contexto de ensino de L2 na infância também no Brasil, justamente para assegurar o domínio ao longo do tempo. Isto nos leva à questão da adequabilidade dos objetivos para estas etapas. Logo, ao realizar a transposição didática (CHEVALLARD,

1991) do GT para os anos iniciais, o professor precisa adaptar tais objetivos para a idade e contexto dos alunos, lembrando, ainda, que se trata do ensino de L2.

Todavia, é preciso reconhecer que ensinar L2 para crianças é um processo extremamente diferente do que para adultos. Tais diferenças culminam na adequação na/para organização do ensino e da aprendizagem, mais fundamentalmente, na elaboração de instrumentos diversificados que levem em consideração vários aspectos, tais como: idade, nível de atenção, estágio de desenvolvimento motor, entre outros. Podemos afirmar, então, que o processo de aprendizagem das crianças está relacionado ao campo das experiências (BRASIL, 2018) e que, por isso, tanto atividades quanto instrumentos avaliativos devem estar centrados na ação, na experiência física e na concretude do pensamento (quanto mais jovem, menos abstrato é seu pensamento). Isto posto, passamos a focalizar a possibilidade do trabalho com os GT no ensino de L2 para crianças, sem perder de vista as especificidades contidas neste contexto.

### **1.1 A transposição didática do GT**

Antes de mais nada, o GT necessita ser transposto para a sala de aula, para isso, o modelo didático de gênero (MDG) é o primeiro passo para que essa didatização ocorra. Denominamos de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), o ato de “pinçar” o GT de sua esfera natural de circulação para incluí-lo como objeto e instrumento de ensino nas atividades escolares. Desta forma, o GT sofre, forçosamente, uma transformação.

O MDG é construído pelo professor, e não é transposto como conteúdo direto para estudo com os alunos, mas estão a serviço, posteriormente, à elaboração das sequências didáticas, estas sim a serem usadas como exercícios de sala de aula com os alunos (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 32).

Assim, podemos afirmar que o MDG é um trabalho feito nos bastidores do ensino, pela pessoa do profissional responsável pela teorização do processo didático, isto é, o professor ou pesquisador é o sujeito responsável por estudar ampla e profundamente o GT, dimensionando quais são os elementos ensináveis. “Trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 70).

A partir da construção do MDG, evidenciam-se as dimensões ensináveis e determinam-se quais destes conteúdos são coerentes, de acordo com os princípios para teorização de um processo didático, os quais são: legitimidade (saberes teóricos, ou seja, o que outros pesquisadores já abordaram sobre o tema), pertinência (conhecimento prévio e objetivos educacionais expostos nos documentos oficiais), solidarização (coerência entre os conhecimentos em relação ao gênero e os objetivos do ensino, bem como com a faixa etária levada em consideração efetiva formação do objeto escolar: o gênero).

É importante destacar, mais uma vez, que “no interior dessas dimensões, uma progressão é possível, que pode ir de uma simples sensibilização em situação de recepção até um aprofundamento ambicioso em produção” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 70). Dito de outro modo, os objetivos podem ser adaptados e os GT podem ser revisitados, pois, com base no MDG, diversas SD podem ser concebidas com diferentes propósitos de ensino.

Por conseguinte, considerando tais adequações e reiterando que os GT devem ser ensinados,

[é] papel da escola “criar contextos de produção” nos quais poderiam ser usados o procedimento da SD a fim de que o professor pudesse estabelecer objetivos, elaborar ma-

terial, avaliar alunos e fazê-los avançar em capacidades de linguagem em prol da sua autonomia discursiva. (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 36)

É, portanto, por meio da transposição didática<sup>4</sup> do gênero, a partir da elaboração de um MDG que teremos a viabilização e descrição de suas dimensões ensináveis em uma SD, que, por sua vez, é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizados, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”; uma vez que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Em outras palavras, uma SD tem, precisamente, a finalidade de ajudar os alunos a dominar melhor um GT, permitindo-lhes, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação. “[...] As SD servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Neste sentido, para a elaboração de uma SD, é necessário compreender que “toda ação de linguagem é imbuída de suas especificidades e, portanto, é permeada pelas capacidades de linguagem que os aprendizes possuem e aquelas que eles precisam aprender para realizar operações de linguagem na língua alvo” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20). As CL são definidas como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Elas operam conjuntamente na apropriação do GT almejado, logo, o desenvolvimento destas CL será a base para a construção da SD, como está demonstrado no Quadro 1.

---

4 Segundo Chevallard (1991, p.39), “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática”.

### Quadro 1-Capacidades de linguagem

Capacidades de ação <sup>1</sup>	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

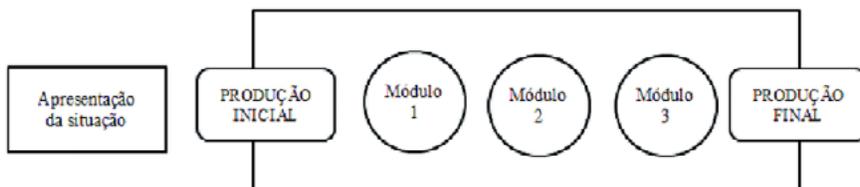
**Fonte:** Barros (2015, p. 113).

Posteriormente, Cristovão e Stutz (2011) incluíram, no quadro do ISD, a Capacidade de Significação, a fim de contribuir para envolver aspectos ideológicos, cujo domínio possibilita ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimento sobre práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20)

Ainda, mais recentemente, Dolz (2015) propôs outra expansão: a Capacidade Multissemiótica, para dar conta dos múltiplos sistemas semióticos mobilizados na produção de um texto. Em síntese, temos o conjunto de cinco CL, cujo desenvolvimento é necessário para se apropriar de um GT e (re)produzi-lo, a saber: 1) capacidades de ação; 2) capacidades discursivas; 3) capacidades linguístico discursivas; 4) capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011); e 5) capacidades multissemióticas (DOLZ, 2015).

O modelo de SD proposto inicialmente pelos estudiosos genebrinos possui quatro fases, a saber: 1) apresentação da situação; 2) produção inicial (PI); 3) módulos; e 4) produção final (PF).

**Figura 1** – Esquema original da Sequência Didática<sup>5</sup>



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Como podemos observar na Figura 1, a SD propõe duas produções para os alunos, uma inicial e outra final, as quais devem ser as mais próximas possíveis em formato para garantir uma avaliação coerente das capacidades desenvolvidas nos módulos. Antes da PI, o professor apresenta um projeto de classe que consiste em um problema de comunicação cuja solução será a produção de um gênero oral ou escrito específico.

Na PI, os alunos elaboram uma primeira versão do texto. Por meio desta, é possível detectar o conhecimento já existente por parte dos alunos e o que precisará ser melhor trabalhado nos módulos da SD. Por sua vez, os módulos devem ser constituídos de atividades variadas que visem ao desenvolvimento das CL pelos alunos. Por fim, a PF é materializada quando os alunos colocam em prática o que aprenderam durante os módulos, o que pode

5 Apesar de este ser o mais tradicional e utilizado, este esquema (Figura 3) tem sido adaptado/expandido para as realidades de cada contexto em que é utilizada. No Brasil, a abordagem de ensino de línguas por meio de GT obteve mais atenção dos pesquisadores a partir da edição dos PCN de língua portuguesa e muitos pesquisadores, desde então, tem-se ocupado em estudar as implicações da utilização dos gêneros textuais no ensino de variadas disciplinas (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 18).

ser também um momento de autoavaliação, caso o professor proveja uma lista de constatações. Por meio de uma comparação entre a PI e a PF, é possível identificar indícios das CL desenvolvidas (ou não) pelos alunos.

## **2. A opção pelo gênero história infantil e a definição do termo**

Pautadas nos pressupostos apresentados anteriormente e objetivando justamente uma mudança nos paradigmas das propostas convencionais de ensino de inglês na infância, ancoramo-nos em Tonelli (2005), que argumenta a partir de outros autores (VIGOTSKY, 2001; WRIGHT, 1995; entre outros), sobre a utilização da HI no ensino de línguas com crianças.

Com a intenção de não nos estendermos em discussões já realizadas em outros trabalhos resgatamos, nesta seção, muito da pesquisa de Tonelli (2005), pois entendemos a relevância de seu trabalho pioneiro com o gênero, mas também ampliamos a discussão para lugares ainda não explorados. Para a autora, a HI proporciona ensino contextualizado e significativo para os pequenos, uma vez que as crianças tendem a apreciar o momento de contação de história, além de desempenhar papel importante na vida delas, a fim de contribuir para a vivência de experiências pelas quais elas ainda não passaram (TONELLI, 2005). Isto é corroborado por nossos conhecimentos empírico e prático de que a literatura pode ser importante aliada em sala de aula. Mesmo não utilizando dos “jogos de leitura” (TONELLI, 2005) propostos pela autora como ferramenta didática para trabalhar o conteúdo temático das histórias, cremos que a HI pode ser o elemento organizador de nossa proposta por possibilitar a formação dos alunos e sua emancipação como seres sociais.

Assumindo a investigação de Tonelli (2005) como aplicável ao nosso contexto, justificamos também nossa escolha pelas carac-

terísticas da HI como GT. Todavia, antes de expormos este aspecto de nossa escolha, é necessário delimitar e definir o que entendemos e assumimos como HI, pois o termo pode gerar certa confusão.

Como aponta Bronckart (2012, p. 44), há vários tipos de discurso. Entre eles, o narrar trata-se de um discurso disjuntivo, aquele no qual o autor não se implica textualmente. Assim, “os fenômenos que são às vezes chamados de ‘gêneros textuais narrativos’ são, na verdade, uma família de gêneros textuais (que incluem o romance, a fábula, o noticiário, etc), no qual o tipo narrativo é dominante”. Logo, quando utilizamos o termo “história infantil” (HI), pode-se ter a impressão de que falamos de qualquer texto da família de GT narrativos destinados ao público infantil, o que não é o caso.

Tonelli (2005) também levanta esta discussão e elenca definições de vários gêneros presentes nesta família de GT, demonstrando que há grande variedade de GT narrativos destinados às crianças; o mercado editorial para este público aumentou significativamente nas últimas décadas, por exemplo. Sendo assim, localizamos nossa escolha próxima ao definido por Tonelli (2005), compreendendo que a HI é um gênero do eixo do narrar, que aborda temas do cotidiano infantil, usando-se do imaginário, no qual o enredo apresenta uma situação inicial, seguida por um conflito, sua resolução e, por fim, o encerramento.

No dizer de Rojo e Cordeiro (2004, p. 9), esse gênero, tratado pelo ISD como narrativa de aventuras, é de fácil reconhecimento, pois, assim como os contos de fadas, ele se dá em “um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final”. É esta característica que diferencia a HI/narrativa de aventura de uma crônica, por exemplo, que também pertence ao eixo do narrar, mas não se configura dentro do mesmo gênero. Esta grande família de GT narrativos destinados às crianças sofreu e ainda sofre mudanças constantes

com o passar do tempo, dado seu caráter “multiforme, maleável, espontâneo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 48). Os gêneros, para os autores, bem como a sua compreensão e o uso que fazem deles, são instáveis e dinâmicos.

Por consequência, cabe-nos ressaltar que divergimos de Tonelli (2005), quando considerou como HI algumas histórias que, para nós, são *scripts*, como definem Tonelli e Cordeiro (2014, p. 46):

Como a sequência narrativa, o *script* caracteriza-se também por uma sucessão cronológica de ações dos personagens ou acontecimentos organizados num esquema linear com início, meio e fim, sem que se identifique, entretanto, um processo de transformação destas ações ou acontecimentos em função de uma intriga. Assim, esta forma de planificação é definida pela ausência de uma situação de tensão/complicação.

Para nós, portanto, neste trabalho, não consideramos o *script* como HI, porque a ausência da complicação inviabiliza o trabalho de acordo com nossos objetivos. Assim, concordamos com Cordeiro (2015, p. 451) que descreve o conto (e compreendemos aqui também que a narrativa de aventura comunga destas mesmas características) como um tipo de narrativa mais elaborada.

Enquanto determinados textos narrativos propostos em livros para crianças pequenas supõem uma atividade de compreensão de *scripts* de ações ou de eventos (FAYOL, 1985) organizados cronologicamente de forma linear, em que a intriga é tênue ou mesmo ausente (ações habituais no universo infantil, como ir à escola ou ao médico, por exemplo), na leitura de narrativas “elaboradas” (GROSSMANN, 1996) ou “que se interpretam” (TERWAGNE; VANESSE, 2008), como nos contos, a atividade de compreensão implica uma apropriação da parte do leitor das re-

lações dinâmicas entre a construção da intriga, as motivações e as ações dos personagens.

Para Cordeiro (2015), a intriga e sua resolução, fomentadas pelas motivações, sentimentos e ações do personagem, colaboram para a construção de um texto que exige um nível maior de interpretação dos alunos.

Dadas as devidas justificativas quanto à escolha do gênero HI para compor nossa SD e as caracterizações deste gênero que também nos impeliram a escolhê-lo, encerramos esta seção que foi dedicada a apresentar, brevemente, uma das bases de nossa pesquisa bem como justificar sua adoção como fundamentação teórica. Na próxima seção, descrevemos o percurso metodológico que nos levou aos resultados que apresentamos na sequência.

### **3. A sequência didática pilotada, sua elaboração e aplicação**

A SD foi elaborada e aplicada no âmbito do Projeto de inserção de LI no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Para tanto, tivemos um primeiro momento de troca e discussão sobre o quadro teórico-metodológico do ISD, seguido pelo processo de construção do MDG HI a partir de outros modelos já existentes e posterior escolha de obras literárias, como texto de referência para a SD. Depois, passamos à elaboração do plano global da SD, delimitando o tema abordado, o foco de ensino e os objetivos gerais.

Na sequência, dedicamo-nos a delinear o projeto de classe, momento no qual tivemos alguns impasses devido às especificidades do contexto infantil pensando no formato das produções inicial e final. Quando finalmente estruturamos este passo, organizamos os objetivos específicos, dividindo-os entre os módulos, os quais foram cinco. Confessamos que eles foram idealizados de uma determinada forma, porém, no decorrer da aplicação, precisaram

ser modificados e reorganizados de acordo com as demandas que percebíamos durante as aulas. A PF, por exemplo, que deveria ser parecida com a PI, foi totalmente reformulada depois de percebermos que os alunos precisariam de um material de apoio para que conseguissem se organizar durante a contação de sua história. Todo este percurso, bem como a SD pilotada, podem ser acessados pela dissertação disponível na Biblioteca Digital da UEL.

Apresentamos, na sequência, uma visão geral do texto de referência e os critérios para seu processo de escolha.

### **3.1 Texto de referência e seus elementos ensináveis**

A obra escolhida como referência para as atividades da SD narra a história de uma girafa chamada Gerald que acreditava não ser capaz de dançar. Gerald tinha os joelhos tortos e pernas muito finas, era muito desengonçado e sempre que tentava correr acabava caindo. Todo ano, os animais organizam uma *jungle dance*, na qual todos os animais da floresta se divertiam dançando diferentes ritmos: os javalis dançavam a valsa; os rinocerontes, *rock'n'roll*; os leões, tango; os chimpanzés, *cha-cha-cha*; e os babuínos, o *carrossel escocês*.

Mas Gerald estava triste, porque era desengonçado e nem sequer tentou dançar, pois todos riram dele ao se aproximar da pista. Ao sair desolado e triste, ele encontra um gafanhoto que diz: “Às vezes, quando você é diferente, você só precisa de uma música diferente”. O desfecho da narrativa se dá, então, quando Gerald fecha os olhos e consegue ouvir a brisa batendo nas folhas e a grama balançando. Ele, então, começa a sentir suas pernas se moverem, jogando-se para trás em rodopios e saltos maravilhosos. Os outros animais não conseguiam acreditar no que viam, gritavam dizendo que ele era o melhor dançarino e o questionavam como ele fazia

aquilo. Ao fim, Gerald diz: “Todos podemos dançar, quando encontramos a música que amamos”.

O texto se enquadra no que, aqui, chamamos de HI, e, como supõe o ISD, apresenta a seguinte organização do plano discursivo: 1) situação inicial: estado de equilíbrio em que se estabelecem o tempo e o lugar da narrativa, apresentam-se o(s) personagem(s) e sua descrição, enuncia-se sua intenção; 2) conflito: a intenção do personagem não consegue se concretizar, surge uma tensão; 3) ação: o(s) personagem(s) toma(m) uma atitude para resolver o conflito; 4) resolução: a complicação é solucionada; e 5) situação final ou desfecho: que introduz um novo estado de equilíbrio.

Na obra escolhida, o conflito acontece, quando Gerald se aproxima da pista para dançar e os outros animais riem dele. Logo, o conteúdo temático é relacionado à aceitação das diferenças de si e do próximo. Também interpretamos que a HI questiona pré-construídos sociais aceitos como verdades absolutas: a girafa é alta e desengonçada, portanto não sabe dançar.

A resolução acontece por intermédio de um mediador, o grilo, que conscientiza o personagem principal de seu potencial, ou seja, ele não ensinou a girafa a dançar, mas a fez entender que ela precisava ouvir a música certa. As interpretações que se podem fazer a partir deste conto são inúmeras, de acordo com a sócio-história de cada leitor. As multissemoses provocadas pelas ilustrações também são ricas para as crianças na sua compressão e para o professor de LI, auxiliando-o durante a contação da história.

Nesta HI, predomina o tipo de discurso narrativo, ou seja, de autonomia e de disjunção. Consequentemente, a sequência narrativa também é mais constante, no entanto, sequências descritivas e dialogais também podem ser observadas. Quanto aos mecanismos de textualização, destacamos os organizadores temporais (e.g., *once upon a time, this year, every year*), os advérbios (de intensi-

dade, de modo, de lugar e de tempo), os adjetivos (principalmente na caracterização dos personagens e lugares) e os conectivos (e.g., *so, then, but*). O tempo verbal utilizado é o passado simples. Sobre os mecanismos enunciativos, percebemos que a linguagem utilizada faz apelos à fantasia, ao jogo verbal e à invenção temática.

A linguagem é conotativa, plurissignificativa. Há recorrência de rima ao final dos parágrafos, imprimindo uma espécie de melodia à leitura, o que é coerente com o conteúdo temático. Há a presença marcada da voz do autor empírico personalizada pelo narrador onisciente, bem como a dos personagens principal e secundários. Também podemos observar que, de forma indireta, a voz social implícita no leão, considerado o rei da selva, incita os outros animais a ridicularizarem a girafa. As modalizações mais recorrentes são as lógicas e as apreciativas.

O processo de seleção deste texto foi de extrema importância, a obra foi criteriosamente escolhida dentre muitas que compuseram o conjunto de exemplares utilizados para a modelização didática do gênero. O título selecionado atendia a todos os requisitos elencados a partir de nossa fundamentação teórica, a saber: 1) gênero HI, apresentando a sequência narrativa com a marcação forte do conflito (problema a ser solucionado); 2) demonstração de agentividade do personagem principal diante da situação problema; 3) características físicas ou psicológicas do personagem influenciam no enredo, ou seja, a situação-problema, geralmente é desencadeada devido a esta característica; 4) conteúdo temático que possa tanger a questão da diversidade e da convivência com as diferenças; e 5) possibilidade de exploração das ilustrações (multimodalidade).

Os pontos até aqui expostos – o referencial teórico do ISD aliado aos elementos ensináveis que acabamos de descrever, bem como as características do GT HI e do texto de referência – foram levados em consideração no momento de análise do desenvolvimento

das CL dos alunos e podem ser observados no Quadro 2, que sintetiza nossos critérios e categorias de análise.

**Quadro 2**–Critérios de análise para as capacidades de linguagem

Capacidades de linguagem	O aluno foi capaz de...
<b>Capacidades de ação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar o gênero HI para expressar sua visão de mundo?</li> <li>▪ Mobilizar o conteúdo temático trabalhado na SD (consciência e agência sob as diferenças) em um texto narrativo (com enredo, cenário e personagens)?</li> </ul>
<b>Capacidades discursivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organizar o conteúdo temático de acordo com o SNP (intenções, sentimentos e ações do personagem)?</li> <li>▪ Organizar o conteúdo temático de acordo com o tipo de discurso narrativo (situação inicial, conflito, resolução, desfecho)?</li> </ul>
<b>Capacidades linguístico-discursivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empreender o léxico (animais, lugares, alguns verbos de ação) trabalhados na SD para descrever o(s) personagem(s) em L2?</li> <li>▪ Empreender os adjetivos e advérbios de intensidade (<i>very</i>) trabalhados na SD para descrever o(s) personagem(s) em L2?</li> <li>▪ Utilizar marcadores de tempo (<i>once upon a time</i>) em L2?</li> <li>▪ Utilizar o tempo verbal predominante na HI (<i>simple past</i>) em L1 ou L2<sup>100?</sup></li> </ul>
<b>Capacidades significativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressar sua subjetividade no texto enquanto autor?</li> <li>▪ Demonstrar consciência sobre pré-construídos coletivos?</li> </ul>
<b>Capacidades multissemióticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar o texto produzido à ilustração no material de apoio?</li> </ul>

**Fonte:** Magiolo (2021, p. 138)

Para identificar os indícios deste desenvolvimento, foi preciso comparar as PI e as PF dos alunos, processo analítico que demonstramos na próxima seção.

#### **4. Desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos**

No total, obtivemos dez PF, das quais elegemos uma para apresentar neste recorte. Colocamo-la lado a lado da PI do mesmo aluno, bem como dispomos algumas informações do participante – assim como na dissertação –, pois um ponto em comum entre as produções é a expressão de sua sócio-história e subjetividade na narrativa. Interpretamos este fato como um dos indícios de desenvolvimento das CS, pois os participantes compreenderam e colocaram em prática a relação estabelecida entre o texto e a forma

de ser, pensar, agir e sentir do autor. Além disso, podemos identificar as CA sendo mobilizadas, uma vez que os alunos poderiam ter expressado suas subjetividades de outra forma, mas se propuseram a fazê-lo por meio de um GT da ordem do narrar, emprestando sentimentos e formas particulares de ver o mundo aos personagens e narradores de sua história, indicando-nos, ainda, a mobilização das CD.

Vejamos o Quadro 3, com produções de S1.

**Quadro 3** – Produções de S1

<b>S1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: masculino</li> <li>• Idade: 6 anos completos</li> <li>• Possui ótimo vínculo e relacionamento com os demais.</li> <li>• Posiciona-se com frequência</li> <li>• Gosta de esportes e competição</li> <li>• Engajado nas atividades</li> </ul>
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção Final</b>
S1: Este aqui é o jogador mais rápido do mundo. Ele pega a bola e sai driblando todos os zagueiros e vai lá assim na frente e vai e chuta e faz o gol. Go:::::l do São Paulo.	<p>1 S1: Era uma vez//</p> <p>2 T: In English, S1! [interrompendo]</p> <p>3 S1: <i>Once upon a time</i>, tinha um <i>lion</i> very <i>big</i> e <i>yellow</i>. Ele também era muito muito <i>very fast</i>. Mas ele não tinha <i>friends</i> pra brincar com ele.</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6 T: <i>How do you say</i> brincar in <i>English</i>?</p> <p>7 S1: H'm... [pensa por alguns instantes]</p> <p>8 T: P::: [fazendo o som inicial da palavra <i>play</i>]</p> <p>9 S1: <i>play</i>?</p> <p>10 T: <i>To play</i>. <i>Very good</i>, <i>keep going</i>.</p> <p>11 S1: <i>To play</i>. Eles não queriam <i>to play</i> com o <i>lion</i>. Daí:::</p> <p>12 T: <i>Why</i>? [interrompendo, gesticulando com as mãos]</p> <p>13 S1: Porque//</p> <p>14 T: <i>Because</i></p> <p>15 S1: <i>Because</i> o <i>lion</i> era <i>very fast</i>. Os <i>friends</i> não conseguiam brincar com ele.</p> <p>16</p> <p>17 T: <i>To play</i>!</p> <p>18 S1: Isso. <i>He is sad</i>. Daí, o <i>lion</i> foi lá na loja e comprou um relógio. Ai, toda vez que o <i>lion</i> percebia que estava muito <i>fast</i>, <i>very fast</i>, ele olhava pro relógio pra brin// não, <i>to play</i> com os <i>friends</i> da <i>jungle</i>.</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22 T: <i>Wow</i>, <i>The lion solved his problem very well!</i></p> <p>23 <i>Congratulations, dear!</i></p>

Fonte: Magiolo (2021, p. 143)

Na PF, S1 conta a história de um leão que era muito rápido e, por isso, os amigos não conseguiam brincar com ele. Denotamos que o aluno teve suas CA desenvolvidas, ao contrastar a PF com a

PI, pois, enquanto esta última trata-se de sistematização descritiva de ações (pega a bola, dribla, chuta e faz o gol) sem a utilização de elementos que dão coesão e coerência ao texto (não podendo ser considerado do eixo no narrar), a PF desencadeia de forma mais organizada as ações das quais podemos depreender a visão de mundo do autor – a criança – a partir do GT HI. Também na PF, observamos, de fato, um texto narrativo, no qual se evidencia a mobilização do conteúdo temático trabalhado na SD: um leão que, devido a uma característica que o difere dos demais, precisa lidar com uma situação de exclusão, em outras palavras, o conteúdo temático, conforme postula Bronckart (2006).

Na linha 15, S1 apresenta, em seu texto, as consequências da característica de ser rápido do leão: os outros animais não conseguiam acompanhá-lo, portanto, ele não tinha amigos. Como interpretamos, a característica do personagem (ser rápido) e seu sentimento (tristeza por não ter amigos) culminam na ação de comprar o relógio e, por consequência, mobilização das CD, uma vez que o sentimento do personagem (tristeza) engendra uma ação (comprar o relógio para regular seu comportamento) para construir a narrativa. Desta forma, temos indícios de desenvolvimento das CD também, porque percebemos as quatro fases da narrativa marcadas: entre as linhas 3 e 5, a situação inicial; o conflito, nas linhas 15 e 16; a resolução, nas linhas 18 e 19; e, por fim, o desfecho, nas linhas 20 e 21.

Sobre as CLD, já nas primeiras palavras (linha 1), a professora ou *teacher* (T), como passamos a descrever esta pesquisadora a partir do papel que desempenhou durante a aplicação da SD, o interrompe, pedindo que ele utilize a LI, pois sabia que ele conhecia o marcador temporal (*once upon a time*). Neste caso, a T está atuando na ZDP (VIGOTSKY, 2003) do aluno, ajudando-o a fazer algo que futuramente fará com autonomia.

Adiante, ao verbalizar sobre o sentimento do personagem, o narrador, criado por S1, diz na linha 19: “*He is sad*”. O tempo verbal utilizado pelo aluno – presente simples – não se encaixa no gênero HI, quando se trata da sequência narrativa (BRONCKART, 2003). Interpretamos aqui que S1 utilizou o tempo verbal inadequado para este tipo de sequência, provavelmente, devido a um jogo da SD que utilizava os verbos no presente, pois, logo a seguir, ele se volta novamente para o tempo verbal adequado para sequência narrativa, utilizando a construção “Daí, ele foi lá na loja e comprou [...]”, retomando as formas verbais no passado, porém em L1; o que não se demonstra um problema a esta altura, visto que os alunos estão em processo de apropriação da L2.

Nas linhas 6, 8, 12, 14 e 17, identificamos, mais uma vez, a T insistindo para a utilização do léxico ensinado na SD. Já na linha 3, S1 utiliza dois adjetivos (*big* e *yellow*) precedidos do advérbio de intensidade (*very*) para caracterizar o leão, ou seja, o aluno mobilizou as CLD, em LI, para descrever o animal. Constatamos, assim, que após a mediação da T, segundo Vigotsky (2001), S1 foi capaz de empreender o léxico trabalhado pela SD(, corroborando o argumento de Vigotsky (2001) relacionado ao andaime. Sobre as CS, acreditamos que a escolha do leão como personagem principal pode ter sido consciente, uma vez que enxergamos no personagem a projeção de sua própria subjetividade: S1 gosta de liderar e estar à frente das situações. Ademais, a característica do animal reproduz o pré-construído coletivo (ADAMS; BELL; GRIFIN, 2007; BRONCKART, 2006) de que o mais forte e o mais rápido é o líder, o rei da selva. Assim, ao mesmo tempo em que S1 indica tal consciência, temos indícios de desenvolvimento das CS e CA, pois ele expressa sua subjetividade no texto, emprestando ao personagem características que são definidas por ele, como autor.

Sabemos que esta é uma pequena amostra para fins deste recorte. Neste sentido, sistematizamos algumas de nossas descobertas de maneira mais geral na próxima seção.

## Considerações finais

Em suma, foi possível apreender que a aprendizagem da LI pelas crianças foi mais substancial ao que está relacionado ao conteúdo temático, ou seja, a escolha do gênero e do texto de referência deve ser destacada. Além do mais, a partir da análise das produções dos alunos, foi possível evidenciar alguns pontos de inadequações na SD que precisavam de ajustes, logo, algumas adaptações foram sugeridas ao piloto, e a SD adequada está disponível para ser baixada e usada de forma gratuita<sup>6</sup>.

Dentre essas adequações, verificamos que algumas podem ser implantadas em qualquer SD de qualquer GT que se objective realizar em contextos de ensino de L2 com crianças não letradas, os quais retomamos aqui: 1) delimitar campo semântico da PI e PF, utilizando-se da multimodalidade para criar um glossário que capitalize o vocabulário ensinado nos módulos; 2) objetivar uma produção coletiva com participação do professor; 3) implementar produções simplificadas entre os módulos para praticar a mobilização das CLD necessárias para cada fase da narrativa; 4) utilizar material de apoio multimodal que funcione como lista de constatações; e 5) utilizar o ditado ao adulto nas PI e PF de GT escritos.

Estas adequações, a nosso ver, são as contribuições mais valiosas que nosso trabalho proporcionou à área de ensino de L2 para crianças, pois até aqui, como se evidenciou no estado da arte apresentado na dissertação, nenhum trabalho havia sistematizado adaptações para a SD específicas para o contexto de crianças que ainda não se apropriaram da escrita. Quanto às limitações da pesquisa, uma das maiores provocações, sem dúvida, para a elaboração da SD, foi como proporcionar os insumos linguísticos necessários para a produção de um GT, ou seja, nosso maior desafio foi desenvolver as CLD em inglês com crianças de tão pouca idade.

---

6 Link de acesso: <https://drive.google.com/file/d/1hobdVhsYGk2-aj7ST5Ha9cjHdCSKG-ms9/view>

Fato é, que todo professor de L2 para crianças sabe, que este contexto nos traz muitos desafios, a mediação de constantes conflitos é um deles, coisas pequenas que consomem nosso tempo de aula significativamente: some uma borracha, alguém cai, o outro se machuca, os amigos brigam. Assim, lidamos com a imaturidade natural de seres humanos que estão em pleno processo de aquisição de suas funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 2003). Logo, como sociointeracionistas, é preciso aproveitar este momento para mediar o domínio dessas funções e, em nossa concepção, ELI é educar para a diversidade, para a aceitação das diferenças e para o questionamento das verdades absolutas.

## Referências

ADAMS, M.; BELL, L. A.; GRIFFIN, P. (eds.). *Teaching for diversity and social justice*. 2nd ed.. Routledge/Taylor & Francis Group, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 54, v.1, p. 109-136, jan./jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRONCKART, J. P. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. *Caderno de Letras*, Porto Alegre, [s.v.], n. 18, p. 33-53, 2012.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed. São Paulo: EDUC, [1999] 2009.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso – por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: EDUC, 2003, 353 p.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CORDEIRO, G. A. Trabalho do professor em sala de aula: a função didática das justificativas para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura na Educação Infantil. *Eutomia*, Recife, v. 1, n. 15, p. 447-467, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (orgs.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 174-204.

DOLZ, J. *Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)*. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc> Acesso em: 5 dez. 2019.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, Paris: Société Nouvelle Didier Érudition, n. 102, p. 23-37, 1993.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2018. 183p.

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

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação

lingüística na infância. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, 2020.

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

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S.; Apresentação. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 5-12.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 358 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) Educação Infantil. *Revista MOARA*, n. 42, p. 45-63, jul./dez. 2014.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Lectura y comprensión de relatos com alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; ITZIAR, I. (Eds.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2015. p. 219-243.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021.

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

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

## CAPÍTULO 7

# O QUE APRENDI COM A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DESENVOLVIDO PARA A PESQUISA DE MESTRADO? – AUTOCRÍTICA, REFLEXÕES E *FEEDBACK*<sup>1</sup>

Liliane Malta (UFES)<sup>2</sup>

### Introdução

Este capítulo foi desenvolvido a partir de reflexões e da autocrítica desta autora, ao se encaminhar para a finalização da pesquisa desenvolvida durante o mestrado, e é parte da dissertação que foi defendida em 2019. Por isso, peço licença a quem lê para utilizar a primeira pessoa no desenvolvimento desta escrita, que se entrelaça entre a acadêmica, a pessoa e a profissional que habitam em mim.

A principal proposta deste capítulo é avaliar criticamente a pesquisa, o curso de formação continuada oferecido e as refle-

---

1 Este capítulo foi elaborado a partir da participação desta autora no Painel de Teses e Dissertações do V EPIC – Encontro de professores de inglês para crianças (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WwU-WLKeDTk>), organizado pelo grupo de pesquisa FELICE, da Universidade Estadual de Londrina. Agradeço à organização do evento pela oportunidade de participar do Painel e de publicar neste livro um recorte da pesquisa desenvolvida ao longo do mestrado.

2 Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL); Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (DLL) e em Pedagogia pela Unifran. Docente na Educação Linguística com crianças de 2 a 6 anos e na formação docente com estudantes da graduação. E-mail: [lilianesalera@gmail.com](mailto:lilianesalera@gmail.com)

xões por eles impulsionadas, além do *feedback* realizado pelas educadoras<sup>3</sup> participantes do curso, incluindo esta autora, reafirmando o cunho autoetnográfico (MULIK, 2021) deste trabalho. É relevante pontuar que o curso foi desenvolvido especialmente para a geração de dados da dissertação que estava em andamento àquela época, sendo ofertado para este fim, isto é, não era um curso de extensão ou que já seria ofertado de alguma maneira ou por outras pessoas.

Primeiramente, faz-se interessante salientar o viés exploratório do curso oferecido por mim – com o auxílio essencial de minha orientadora, Claudia Kawachi, e meu coorientador, Daniel Ferraz, bem como de docentes e colegas queridas e queridos, os quais me auxiliaram ao longo da realização do curso. Queríamos, propositadamente, um curso cujo objetivo fosse distinto dos demais, focando em reflexão e formação, distanciando-se de um treinamento com viés mercadológico (FERRAZ, 2015), conforme costumemente encontramos. Ao mesmo tempo, precisávamos oferecer um curso que atraísse o interesse de (futuras) participantes.

Além disso, havia o desejo em promover no cenário acadêmico a inclusão da Educação Infantil e questionamentos inerentes à educação linguística em inglês dessa área (doravante ELIC). Essa área específica ainda não é contemplada na maioria dos cursos de graduação em Letras, o que pode acarretar na carência de teoria especializada entre professoras licenciadas em Letras, e não em Pedagogia. Hoje, em 2022, já temos percebido mudanças significativas em relação ao que foi apontado em 2019, como podemos observar em estudos recentes, tal qual o de Galvão e Kawachi-Furlan (2022).

---

3 Conforme explicamos na dissertação, que pode ser lida na íntegra no link <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/11045>>, utilizaremos todos os termos no feminino, visto que apenas educadoras que se identificam com tal gênero participaram da pesquisa. Da mesma forma, acreditamos ser relevante a marcação do gênero feminino num cenário ocupado majoritariamente por mulheres: o de professora atuante na Educação Infantil.

Além da insuficiência de teorização, percebe-se que há muito ainda a se caminhar se desejamos de fato uma formação holística – que envolva as línguas – para as crianças. As dificuldades, como pontuou Merlo (2018), estão imbricadas com a falta de políticas educacionais e linguísticas concretas para este ensino, em níveis municipais, estaduais e federais. Historicamente, Letras e Pedagogia não têm dialogado em relação à formação de língua inglesa (ou estrangeira) das crianças, e, sobretudo, o que percebemos é praticamente um embate em que ambos os lados clamam para si essa formação, a uma (a Pedagogia) se atribui a formação para se trabalhar com crianças, à outra a “capacidade” linguística.

Outro aspecto é, dentro das escolas, a dificuldade das educadoras em língua inglesa em dialogar com as demais educadoras. Por mais boa vontade que a equipe apresente, as demandas da professora especialista – assim como professores de música, educação física, artes etc. – são diferentes e mais específicas. Por exemplo, faz-se necessária a aquisição de livros e material audiovisual em inglês, o que pode não ser bem recebido pela própria instituição, que precisará arcar com custos adicionais referentes apenas àquela disciplina.

Da mesma forma, encontro-me também sozinha para elaborar todo o material a ser utilizado nas aulas, tais como recortes de atividades ou atividades culinárias, o que demanda tempo extra de planejamento e ajuda de auxiliares, nem sempre disponibilizados pelas escolas.

Outro ponto significativo se dá pela própria língua estrangeira, que, exceto no caso de escolas bilíngues, é falada apenas pela professora de inglês. De tal modo, ela se torna a única da equipe capaz de escolher materiais, contar uma história, apresentar um livro, cantar uma canção com as crianças. Por mais que inúmeras vezes as auxiliares de sala se disponibilizem para tais atividades, a barreira da língua determina que apenas a educadora seja capaz

de executá-las, concentrando nela todas as demandas inerentes ao ensino-aprendizagem de inglês.

Ainda, a escassez de cursos específicos para o ensino de inglês com crianças ou ao menos ambientes nos quais as educadoras possam se encontrar e compartilhar experiências faz com que a sensação de solidão e desamparo aumente. Assim, as professoras tendem – da mesma maneira como agem nas escolas regulares – a se adaptar em cursos e grupos de estudos já existentes, tentando ajustar o que é partilhado com outras educadoras de outras áreas aos seus cenários de atuação.

Reconheço, entretanto, a importância tanto dos cursos de graduação quanto de cursos extracurriculares universitários que abordam questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês, ainda que a criança não seja o foco. De acordo com Jordão (2013, p. 83), é necessário que tenhamos a capacidade de voltarmos nosso olhar local para o global, e do global para o nosso local, a fim de avaliarmos nossas práticas. Birch (2009) traz o termo “saberes locais”, que envolvem os saberes locais e globais num mesmo contexto. Jordão (2013, p. 83) ainda afirma que:

A legitimação dos saberes locais é fundamental para que eles possam ser construídos com segurança. Ao mesmo tempo, para legitimá-los é preciso confrontá-los com os saberes “globais” já legitimados, do contrário a valorização do local não se concretiza e atende apenas figurativamente as necessidades das comunidades que geram tais saberes.

Mas, ainda em minhas reflexões, compreendo que é preciso que esses saberes locais sejam legitimados, algo pelo qual ainda lutamos na educação linguística em inglês com crianças de 2 a 5 anos. Como já mencionamos anteriormente, essa é uma área em expan-

são, porém ainda pouco valorizada e investigada academicamente e até mesmo socialmente.

Buscamos, com esse curso oferecido de maneira colaborativa, essa legitimação. Assim como buscamos a legitimação por meio da pesquisa de mestrado, e, atualmente, da pesquisa de doutorado na qual permaneço refletindo sobre a educação linguística com crianças e a formação docente para essa área. Embora a ELIC ainda seja um cenário em expansão, quando comparada a outras áreas da educação, podemos afirmar que não estamos mais invisibilizadas.

Na próxima seção, compartilharei algumas reflexões e autocrítica que me afetaram ao longo da pesquisa, auxiliando-me a (re)pensar o contexto, a escola, a sociedade, a academia, e outros tantos fatores que podem se encontrar com a educação linguística em inglês com crianças, além do feedback das participantes do curso de formação continuada.

### **1. Reflexões, autocrítica e *feedback***

Ao elaborarmos colaborativamente a grade do curso, entendemos que o primeiro obstáculo foi pensar sobre quais teorias almejávamos explorar durante os encontros. É relativamente fácil afirmar não querer repetir o caráter mercadológico, tecnicista e instrumental que alguns cursos de curta duração oferecem – principalmente os voltados para a prática de ensino-aprendizagem de inglês com crianças, que parecem, em alguns momentos, se apoiar em receitas prontas do que “funciona” nas aulas. O difícil, porém, é encontrar meios diferentes e que atraiam possíveis participantes com a mesma intensidade que os cursos supracitados o fazem.

Na mesma direção, Monte-Mór (2006, p. 350) diz que os cursos de formação são considerados por muitas pessoas uma “recei-

ta”, um processo sedimentado no imaginário de professores como algo que requer apenas “talento”, criticando “o imaginário de que o ensino pode ser um processo ‘mágico’, logo, uma atividade que requer habilidades especiais, prática e certo talento”. Apesar de concordar com a parte da “prática” e do “talento”, discordo do fato de ser um processo “mágico” e que requer “habilidades especiais”. Diferentemente, o que acredito é no importante aprofundamento teórico e filosófico no qual educadoras e educadores devem imergir para que isso se reflita, conseqüentemente, em sua prática.

Desenvolvemos, assim, duas estratégias que auxiliaram nessa questão. Inicialmente, enviamos um questionário *online* pelo qual pude conhecer melhor as futuras participantes, além de ter meios de entender quais eram seus anseios e dificuldades. Depois, concentrei-me em estudar pesquisas parecidas com as quais pretendia realizar, incluindo teorias que poderia abordar durante os encontros planejados. A esse respeito, acredito no embasamento teórico-prático freiriano (FREIRE, 2001, 2000, 1996, 1989, 1987), para quem o contexto é primordial para qualquer relação educacional. Como educadoras e formadoras de professoras, não poderia iniciar o curso sem conhecer as educadoras, seus anseios, por que vieram, o que almejavam debater.

Dessa maneira, compreendo que a união de teoria e prática, conforme também nos orienta Monte-Mór (2006), se iniciou já nesse ponto do trabalho. Isto é, para realizar o curso, que seria a parte prática, foi preciso me debruçar em recortes teórico-filosóficos que me orientassem durante o percurso.

O segundo obstáculo da pesquisa fez-se presente por meio da minha insegurança. Apesar de disposta a dar continuidade à ideia inicial – de oferecermos o curso –, à medida que os encontros se aproximavam, as incertezas também aumentavam, uma vez que o medo de soar arrogante era real. Como alguém recém-graduada, com apenas cinco anos de experiência na educa-

ção linguística em inglês com crianças, poderia oferecer um curso sobre o tema? Não era apenas o receio de soar (ou ser) arrogante, mas a certeza de não ser *expert* no assunto, de não saber tudo sobre aulas de inglês com crianças. Outra questão era que muitas participantes apresentavam anos de experiência na área, com cargos de orientação e coordenação de professoras, em escolas renomadas, com credibilidade na sociedade capixaba, contexto no qual estamos inseridas.

Tudo isso de certa forma me desestabilizou, ao mesmo tempo em que me desafiou a fazer algo, a almejar construir algo “novo” para o nosso contexto do ES. Planejava, então, dialogar sobre a maneira pela qual eu acreditava – com base nas teorias da educação crítica e letramentos críticos – na educação linguística em inglês com crianças, e, por isso, por se tratarem de minhas convicções, apenas eu poderia fazê-lo.

Esse pensamento, aliado ao fato de começar a entender que não precisava ter respostas, mas promover o início de um diálogo sobre o assunto, junto ao encorajamento recebido por parte de minha orientadora e coorientador, marcaram o nascimento da formadora de professoras e professores que eu pretendia ser.

Ainda, reconheço a relevância de participar e conduzir uma pesquisa como esta. Não apenas como contribuição para a área de ELIC, para minha própria formação como formadora docente. Nas palavras de Alencar (2010, p. 186):

Reitero, então, a importância da agência e criticidade do professor na condução das discussões para que o exercício da problematização e reflexão seja feito com embasamento teórico. Nesse sentido, o curso de formação continuada exerce papel fundamental para que os docentes desenvolvam a segurança teórica em prol da autoconfiança em suas práticas e na lida com o inesperado.

Especialmente nas leituras de Freire (2001, 2000, 1996, 1989, 1987), encontro conforto, ao entender que não precisamos saber tudo num curso de formação com docentes, assim como não precisamos saber tudo na sala de aula atuando com crianças ou na vida em geral. Entendi, dessa maneira, que também teria muito a aprender com as participantes, que, ao falarem sobre teorias ou práticas de seu cotidiano, fariam parte da minha formação como formadora de professoras e como educadora. Como afirma Jordão (2013, p. 81) em relação ao trabalho colaborativo na formação com professores,

[...] nossa função não é preconizar determinadas metodologias ou formular receituários ou preceitos evangelizadores; vejo a função das formadoras como a de problematizar as práticas, de construir práticas colaborativas, de trabalhar em conjunto com alunas e professoras e de encontrar soluções contingentes para problemas contingentes, ou melhor, relacionados com os contextos específicos de trabalho que os geram, mas precisam ser também os geradores das soluções, embora não possam fazê-lo sozinhos.

Ou seja, compartilho do pensamento da autora, pois enxergo a formação docente como um trabalho colaborativo, dialogado e negociável a partir dos contextos nos quais essas profissionais vivem e atuam. Para tanto, a formadora de professoras que pretendia e pretendo ser é a que problematiza as práticas de acordo com as teorias nas quais nos embasamos, e não a que resolve problemas como uma fórmula infalível. Em outras palavras, a formadora de professoras que pretendo ser é a que, segundo Freire (1987), educa enquanto é educada, como aconteceu durante os encontros que tivemos para esta pesquisa.

Igualmente, a disponibilidade e solicitude dos palestrantes convidados – os quais eram especialistas nos assuntos Formação Docente e Educação Crítica e Letramentos – em participarem

dos encontros, além da postura crítica, horizontal e dialógica que apresentaram, auxiliaram no ganho de confiança durante todo o processo.

Ao mesmo tempo, a própria atitude das participantes durante os encontros me fez entender que todas temos incertezas, dúvidas e dificuldades na atuação como educadoras, não importando a formação ou os anos de experiência. O que pude compreender, dessa forma, é que a rede colaborativa organizada durante o curso foi o que realmente nos deu segurança a todas nós.

Do contrário, algo que percebi durante as reuniões realizadas e que poderia abalar tanto a confiança desta pesquisadora quanto a credibilidade do curso foi a significativa diminuição no número de participantes nos encontros presenciais. Conforme o Quadro 3, apresentado no capítulo de metodologia da dissertação (MALTA, 2019), o primeiro encontro contou com 19 participantes, enquanto o último com apenas 9 – ambos incluindo a participação desta autora.

Dessa forma, a diminuição progressiva do número de educadoras presentes em nossos encontros nos conduz a refletir sobre dificuldades práticas em se tratando de formação continuada com docentes. Concordando com Alencar (2010), vários fatores podem influenciar a (des)motivação das educadoras para continuarem indo aos encontros, e não apenas a falta de interesse pelos temas tratados e/ou pela forma como eram trabalhados. Para a autora, o cansaço do cotidiano da sala de aula, o comodismo de continuar com as aulas que já “estão dando certo”, problemas pessoais, horários dos encontros, entre outros fatores, podem influenciar na decisão das professoras em continuarem frequentando ou não o curso.

Não se pode afirmar ao certo o que causou a ausência das outras participantes. Para as oito educadoras que participaram até o fim e responderam ao questionário final, todas estavam dispostas

a participar ativamente, seja com uma escuta atenta ou com comentários durante as reuniões. O formulário enviado a essas participantes nos trouxe *feedback* em relação ao curso e às teorias e práticas por ele contempladas. As questões foram respondidas de maneira anônima, para que cada educadora pudesse ser o mais transparente possível quanto às suas percepções sobre o curso.

Da mesma forma, as professoras afirmaram o interesse que observaram em si mesmas e nas colegas de curso tanto na participação com comentários e perguntas quanto na escuta ativa de todas. Para elas, ninguém apresentava pouco interesse pelo que estava sendo discutido ou estava ali apenas pelo certificado.

Nota-se, assim, que, de uma maneira ou de outra, as professoras se colocaram e perceberam, umas às outras, interessadas e participativas, seja ativa ou passivamente, durante os encontros. Como nos momentos de debate e reflexão as falas eram livres, fatores como a timidez e a inibição podem ter contribuído para a não participação de determinadas participantes, o que não se traduz em um problema nesse caso. Além disso, nesses encontros, sempre há participantes que interagem mais que outras, o que pode fazer com que as menos falantes se acomodem com o fato de ter alguém fazendo comentários ou questionamentos que elas mesmas teriam feito.

Se por um lado a participação apenas como ouvinte nos encontros, não nos colocando ativamente nos debates, pode não ser uma dificuldade; por outro lado destaco o receio que eu tinha em relação a essa passividade. Não era o intuito promover um ensino vertical e hierarquizado, no qual apenas os professores palestrantes fossem considerados qualificados o suficiente para fazerem apontamentos, dando às professoras a falsa sensação de que teriam todas as respostas sobre o que era correto na educação com crianças. Assim, valorizamos o fato de que os palestrantes trouxeram teorizações novas e locais, em vez de métodos e metodologias prontas. Ademais, enalteçemos a postura dialógica que os professores

doutores adotaram, por meio da qual, mesmo nos trazendo novidades e ensinando sobre autores e teorias por muitas ali desconhecidas, respeitaram o caráter horizontal e dialogado de nossos encontros, valorizando os saberes – práticos e/ou teóricos – de cada educadora.

Trazemos, aqui, as reflexões de Alencar (2010, p. 77-78), sobre sua própria pesquisa sobre formação com professores, pois obtivemos percepções semelhantes a partir dos comportamentos presentes em nossos encontros. Para a autora,

A prática, a experimentação e a inteligência coletivas e em rede (LEVY; IMBERNÓN, 2000; CASTELLS, UNESCO) foram molas propulsoras da construção desses novos olhares que se somaram aos antigos, desconstruindo, reconstruindo (DERRIDA; DELEUZE; FOUCAULT, 1987; 1997) ou conhecendo novas práticas, cabíveis ou não na aula de cada professora envolvida neste estudo.

Da mesma forma que Alencar, entendo que o interesse das educadoras participantes foi, também, mola propulsora do interesse desta autora, também participante da pesquisa.

Também propus que as educadoras respondessem, no questionário final, sobre a participação de todas nas reuniões promovidas pelo curso. Mais do que saber a forma como as coisas foram ditas, quis perguntar às participantes se o conteúdo do que foi falado por elas mesmas no curso as interessou. Isto é, procurei entender se, além das palestras, as discussões conjugando as teorias ali estudadas às suas práticas do cotidiano, em seus contextos, eram capazes de promover oportunidades de aprendizagem entre as educadoras.

Desse modo, o formulário contava com a seguinte questão discursiva: “*Você acha que as colocações feitas por você e suas colegas durante o curso foram interessantes para o grupo? Justifique sua resposta.*”. Para elas:

Figura 1. Perspectivas das participantes sobre as interações no curso de formação continuada

<b>P1<sup>36</sup> e P2:</b> <i>"Sim. Do interesse de todos."</i>
<b>P3:</b> <i>"Sim , pois foram discutidos assuntos relacionados a palestra do dia."</i>
<b>P4:</b> <i>"Acho que foram relevantes, primeiramente por ser um tema pouco discutido e o "simples" fato de nos reunirmos nos engrandece em saber que "não estamos sozinhas" e em perceber que muitas das nossas angustias e dificuldades são compartilhadas. Assim também, aprendemos com as soluções e experiências umas das outras."</i>
<b>P5:</b> <i>"Não fiz muitas colocações durante o curso."</i>
<b>P6:</b> <i>"Sim, pois falta trabalhos nessa área."</i>
<b>P7:</b> <i>"Sim."</i>
<b>P8:</b> <i>"Particpei pouco, não me senti confiante para falar, senti falta de espaço por parte de duas professoras."</i>

Fonte: Malta (2019, p. 100)

Conforme as respostas anteriores, nota-se que seis professoras afirmaram achar interessantes as colocações feitas por elas e pelas colegas, o que se justificou por diferentes razões. Para P1 e P2, os debates foram considerados relevantes por serem do interesse de todas as educadoras que ali se encontravam. P3 salientou a importância de se aliar a teoria às discussões, alegando que as conversas reforçaram as teorizações das palestras dos especialistas convidados. P4 destacou o valor da troca e do compartilhamento de experiências pelas próprias educadoras, frisando que o "simples" ato de reunir o grupo de educadoras para essas conversas já era algo significativo, conforme ressaltamos anteriormente. Segundo P6, a carência do olhar acadêmico para a área de ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos reafirma a relevância dos nossos encontros. A participante P7 apenas afirmou que sim, sem justificar sua resposta.

Dessa maneira, compreendo a relevância do curso de acordo com a opinião das referidas educadoras. Se para elas, como participantes, os encontros supriram demandas tais como a criação de um ambiente de compartilhamento de ideias entre seus pares, para mim o curso supriu, além dessa, a demanda de se formarem professoras com essa visão do aprendizado dialogado. Percebo que, assim, o curso não se tornava interessante apenas pela apresentação de teorias (novas ou não), mas por proporcionar um lugar comum a essas educadoras. Um local onde todas apresentavam as mesmas incertezas e dificuldades quanto aos seus cenários de atuação.

Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 135), “a formação contínua deve potencializar a colaboração dos diversos atores do sistema educativo e a realização de projetos de investigação-ação-formação orientados para o desenvolvimento profissional do professor”.

Para eles, de acordo com Gama e Fiorentini (2009), essa abertura para a voz do outro gera disponibilidade e voluntariedade entre as participantes de uma formação em grupo, o que acaba por ocasionar um ambiente propício ao desenvolvimento profissional e pessoal, resultando em oportunidades de aprendizagem.

Acentua-se, também, a meu ver, a sensação de coletividade, de estarem todas ali por um mesmo objetivo: aprender e ensinar sobre a educação em língua inglesa com crianças de 2 a 5 anos. Acredito, por isso, que o ambiente propositadamente criado com base na abertura para o diálogo fez com que as participantes se sentissem também valorizadas, capazes de ensinar enquanto aprendiam.

Para duas professoras, no entanto, os momentos de discussões não foram tão proveitosos. P5 afirmou não ter feito muitas colocações durante o curso, mas também não mencionou nada referente às colocações das colegas. A participante P8 manifestou sua insatisfação em relação às colegas do grupo. De acordo com ela,

duas das participantes inibiram sua participação, deixando-a, segundo suas palavras, sem espaço para se manifestar.

Reitero, aqui, no entanto, que essa animosidade não foi percebida por mim durante os encontros, e ressalto que a educadora foi uma das que se dispôs, apesar do desconforto sentido, a participar de todas as etapas da pesquisa. Além disso, ao olhar seu formulário individual, percebo seu desejo em continuar participando de possíveis futuros encontros. Sendo assim, creio que suas divergências com as referidas duas professoras não a impediriam de continuar com o grupo. Novamente, saliento que é comum ter participantes que interagem mais, podendo até “dominar” a cena com o tempo de fala, o que pode inibir a participação de outras professoras que não se expõem tão facilmente, sendo necessário destinar a essas participantes seu tempo de fala.

Segundo Pessoa (2013, p. 38), essas tensões políticas e teóricas, se forem o caso, promovem momentos de aprendizagem em grupos de formação de professores, corroborando “a natureza complexa e controversa das políticas educacionais”. Para a autora, as negociações de diferentes perspectivas também são parte da educação crítica e fazem parte do processo, e problematizar essas questões pode trazer o engajamento de todas as educadoras envolvidas no curso de formação.

Dessa forma, considero que o curso deu voz a diferentes ideias, corroborando minhas intenções em relação a ele. E o fato de terem ocorridas essas tensões é visto como algo positivo, pois a criticidade demanda a expressão de diversas vozes e o respeito ao que é dito, ainda que discordemos do que foi dito.

Ainda, concordando com Menezes de Souza (2011, p. 138), Alencar (2010, p. 164) diz que a escuta atenta de diferentes tipos de pensamento nos auxilia na reconstrução de sentidos:

O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança do nosso “eu”; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 138)

Dessa forma, faço a autocrítica de que em possíveis futuros encontros de formação com esse grupo de participantes a escuta e a abertura para com o outro é algo que deve ser mais bem trabalhado e negociado durante as rodas de conversa.

Continuando o mesmo questionário, fiz uma pergunta aberta sobre essa questão: “O que mais chamou sua atenção em relação aos temas escolhidos para os encontros?”, e as respostas foram:

Figura 2. Percepção das participantes sobre os temas dos encontros

<b>P1 e P2:</b> “A relevância.”
<b>P3:</b> “Temas do nosso cotidiano.”
<b>P4:</b> “A palestra sobre letramento me foi instigante por não ser um tema que tenho maior conhecimento.”
<b>P5:</b> “O que mais me chamou atenção foi a palestra sobre Letramentos Visuais.”
<b>P6:</b> “Mesmos problemas que enfrentamos na Educação Infantil.”
<b>P7:</b> “Pertinência”.
<b>P8:</b> “Material”.

Fonte: Malta (2019, p. 103)

Vemos, aqui, que as educadoras atribuem diferentes valores aos assuntos abordados durante o curso, o que se mostra relevante, visto que, para mim, essa situação demonstra que os encontros conseguiram abranger diferentes necessidades, explorando e respeitando a pluralidade das profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa.

Por exemplo, para P1, P2 e P7, o que chamou atenção foram a relevância e a pertinência dos temas escolhidos<sup>4</sup>; de acordo com P3, o curso foi significativo por abordar temas do cotidiano do ensino de língua inglesa na Educação Infantil; P4 e P5 ressaltaram a relevância da palestra sobre letramentos, enfatizando os letramentos visuais; P6 afirmou que o que chamou sua atenção foi o fato de perceber que, ainda que as palestras fossem voltadas para a educação em geral, os temas se refletem também na Educação Infantil; P8 evidenciou o encontro sobre material didático como o que mais chamou sua atenção.

Assim, foi possível perceber que o educar para a diferença também se mostra na formação docente, e não apenas nas salas de aula com as crianças. Ao perceber como cada educadora evidenciou interesse em um aspecto diferente do curso, reconhecemos a pluralidade de identidades que ali estavam. De acordo com Mantoan (2008, p. 1):

Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte. Essa maneira de agir remete, entre outras formas de discriminação, à necessidade de separar alunos com dificuldades em escolas e classes especiais, à busca da “pseudo-homogeneidade” nas salas de aula para o ensino

---

4 Os textos sublinhados referem-se a trechos os quais consideramos o cerne das questões a serem discutidas e/ou que resumem várias ideias em uma.

ser bem sucedido, remete, enfim, à dificuldade que temos de conviver com pessoas que se desviam um pouco mais da média das diferenças, conduzindo-as ao isolamento, à exclusão, dentro e fora das escolas.

Dessa forma, compreendo a não homogeneidade nas respostas como um aspecto motivador para que se mantenham respeitadas as individualidades, além de encorajar-me a apresentar múltiplas possibilidades às educadoras participantes.

Solicitei, também, que as educadoras fizessem, em poucas palavras, uma avaliação sobre o curso, e as declarações foram:

Figura 3. Como as participantes avaliam o curso de formação continuada

<b>P1, P2 e P3:</b> <i>"Excelente (3)".</i>
<b>P4:</b> <i>"Curti bastante."</i>
<b>P5:</b> <i>"Achei a iniciativa sensacional, e fiquei surpresa com o público de professoras que participaram. Os temas foram relevantes, o clima era de troca. Gostaria que houvessem mais encontros para aprofundamento nos temas."</i>
<b>P6:</b> <i>"O curso foi excelente e muito inspirador, me fez pensar muito sobre as minhas práticas enquanto professora e, principalmente sobre como posso melhorar os materiais e atividades que eu crio."</i>
<b>P7:</b> <i>"Gostei de ter conhecido outros profissionais da área, e saber que todos passamos pelas mesmas situações em sala de aula."</i>
<b>P8:</b> <i>"Bem interessante, me auxiliou na minha prática, me deu ideias para atividades a serem desenvolvidas."</i>

Fonte: Malta (2019, p. 105, grifos no original)

Todas as respostas foram bastante positivas, tanto em relação ao curso quanto ao grupo. Especialmente os temas abordados e a atmosfera de compartilhamento de experiências foram valorizadas pelas educadoras. O que notamos, ainda, foi o fato de elas se perceberem como um grupo, pois professoras de inglês da Educação

Infantil tendem a se sentir solitárias em suas práticas, sobretudo pela falta de eventos específicos para ELIC e por serem, muitas vezes, as únicas professoras de inglês da escola em que atuam, conforme descrito em Malta (2019).

Sobre isso, Alencar (2010) nos sugere que o pertencimento a um grupo leva ao processo colaborativo, promovendo novas construções de sentido. Sendo assim, o compartilhamento de experiências entre as educadoras citado durante este capítulo gerou nelas, além da sensação de pertencimento e valorização dos contextos nas quais atuam, novas possibilidades de práticas em sala de aula.

Acredito ter sido esse o grande trunfo do curso oferecido, pois sabemos que não se sentir parte de um todo é uma das principais dificuldades de professoras de inglês em escolas regulares. Sobre isso, Pacheco e Flores (1999, p. 135) esclarecem que:

Diversos estudos confirmam a existência de uma cultura individualizada, muito longe de uma cultura de colaboração, em que o professor cumpre uma tarefa que lhe está atribuída, não tendo por hábito partilhar as dúvidas, os problemas surgidos no cotidiano escolar. Uma outra concepção de formação contínua só será possível se os professores reconhecerem aos outros professores capacidade de discussão dos problemas que lhes são comuns.

Confio, portanto, termos trazido ao ambiente do curso essa concepção de formação continuada na qual reconhecemos umas às outras como auxiliadoras no nosso próprio processo de (re)conhecimento como educadoras – e, no caso desta autora, também como formadora de professoras.

Dessa forma, ao discutirmos problemas comuns a todas, enfrentávamos juntas as dificuldades, buscando meios pelos quais pudessemos lidar com os percalços de nossa profissão. Partilhamos, ainda, experiências que consideramos bem-sucedidas em sala

de aula, de modo a incentivar as demais educadoras a buscarem, dentro de seus contextos, um olhar que as levassem a planejar atividades que elas também julgassem bem-sucedidas.

Baseada nisso, questioneei: “*Caso o curso fosse um grupo de estudos em 2018, você participaria? Justifique.*”. Todas as oito participantes responderam que sim, e justificaram das mais diversas maneiras:

Figura 4. Intenção das participantes em continuar com os estudos

<b>P1 e P2:</b> <i>“Sim. Formação contínua é de suma importância.”</i>
<b>P3:</b> <i>“Se a minha carga horária permitir.”</i>
<b>P4:</b> <i>“Sim. Teria grande interesse sim.”</i>
<b>P5:</b> <i>“Sim, considero muito importante me reunir com outros professores para discutir nossas próprias práticas.”</i>
<b>P6:</b> <i>“Sim, porém depende muito do horário.”</i>
<b>P7:</b> <i>“Sim”</i>
<b>P8:</b> <i>“Sim, porém teria problemas com o horário”.</i>

Fonte: Malta (2019, p. 106)

Notamos, nessa questão, que as educadoras evidenciam vontade em continuar participando do grupo, e que, apenas o horário dos encontros ou a carga horária no trabalho seriam possíveis impedimentos para tal. Por meio dessas respostas, entendo que há interesse na formação complementar, na qualificação em conjunto e no compartilhamento de experiências teóricas e práticas.

Rememoro aqui, então, que o intuito desde o começo da pesquisa era não apenas gerar dados, sem que tivessem algo em troca. Surgiu, por isso, a proposta do curso / grupo de estudos, para

que pudéssemos, de alguma forma, retribuir sua disposição em participar. Dessa maneira, acredito que realizamos uma pesquisa com as educadoras, e não apenas sobre elas, contribuindo, portanto, de maneira ativa com a educação em língua inglesa com crianças de 2 a 5 anos. Isto é, ao colaborarem de forma ativa, constituiu-se um grupo com *participantes* e não *sujeitos* e pesquisa.

Da mesma maneira, entendo que esse grupo supriu uma importante carência minha, que era, sobretudo, a vontade de não me sentir só nos ideais para a educação em língua inglesa na Educação Infantil. Como já explicamos, por estarem geralmente sozinhas em uma escola como única professora de inglês, e por não serem contempladas com disciplinas específicas que abordem essa área de atuação durante a graduação – no caso da faculdade de Letras –, a educadora de inglês tende a se sentir desamparada em seus planejamentos e projetos cotidianos. Após as reuniões, portanto, encontrei-me fortalecida e confiante quanto ao fato de ser uma (futura) formadora de professoras, bem como em relação às práticas em ELIC.

Certamente, no entanto, identifico pontos de melhoria a partir das reflexões que fizemos após a conclusão do curso. Uma autocrítica, por exemplo, refere-se ao fato de eu não ter perguntado imediatamente após cada encontro o motivo da ausência das participantes que não puderam ir. Assim, teríamos informações mais precisas sobre as desistências. Ainda, eu poderia ter colhido o *feedback* ao fim de cada encontro, e não apenas ao final do curso. Acredito que, se realizado dessa maneira, as falas das educadoras trariam maior riqueza de detalhes sobre este ou aquele encontro especificamente.

Do mesmo modo, outra reflexão me fez ponderar se o que estava sendo respondido nos questionários representava a real opinião das participantes ou se estavam apenas respondendo o que gostaríamos de ouvir. Entendo, entretanto, que, por ser anônimo,

o questionário *online* dava mais liberdade para que as educadoras fossem sinceras, especialmente quanto ao *feedback*. Além disso, o contato que tínhamos após o encerramento de cada encontro era sempre positivo. Elas elogiavam, agradeciam, diziam ter aprendido muito e declaravam-se ansiosas para os próximos encontros. Frequentemente, questionavam se o curso não poderia continuar, se não tínhamos interesse em transformá-lo num grupo de estudos permanente, ou se não podíamos realizá-lo semestralmente.

Com base nisso, e a despeito da dúvida quanto à sinceridade das respostas tão positivas nos questionários, compreendo que o que nos foi dito é válido e, apesar de ajustes e ressignificações sempre necessárias, fico satisfeita com a proposta oferecida (e realizada) pelo curso.

Percebi, ainda, que o cunho autoetnográfico desta pesquisa me permitiu explorar as incertezas e autocríticas que tive durante o processo. Acostumamo-nos a buscar respostas e métodos de sucesso em pesquisas e, no meu entendimento, não se trata disso. Este capítulo é válido, portanto, por demonstrar meus questionamentos, inseguranças e reflexões, as quais também muito me enriquecem em minhas práxis educacionais.

Encerro, assim, esta seção com autocrítica, reflexões e *feedback* sobre esta pesquisa, e encaminho-me para as considerações finais deste capítulo.

## **Considerações finais**

Encerro este capítulo da mesma maneira como encerrei a dissertação, com a primeira voz do singular, reservando-me o “direito” de focalizar autoetnograficamente o meu percurso até este momento (que não cessa aqui, pois a caminhada prossegue – e prosseguir para o doutorado o qual curso atualmente). Espero ter deixado nítido à leitora e ao leitor que, embora muitas perguntas ainda

tenham ficado sem respostas, como ocorre em pesquisas qualitativas/interpretativistas, reitero o meu desejo e vontade iniciais de colaborar com uma área ainda tão incipiente, que é a formação do professor de língua inglesa para crianças. Ainda tenho o sentimento de não somente ter cumprido, por ora, a minha missão acadêmico-científica, mas ter tido o privilégio de dialogar, aprender, ensinar, repensar, teorizar/praticar junto às professoras participantes, professores doutores palestrantes e colegas de mestrado.

Foram muitos os diálogos e, por meio deles, vivenciei de fato a prática dialógica tão massivamente teorizada por muitos e ao mesmo tempo tão pouco praticada nas formações, que tendem a adotar o modelo vertical, no qual um tem o poder de ensinar enquanto os outros estão ali “apenas” para aprender e tirar dúvidas ao final da palestra. Entendo que, na pesquisa, ao abandonarmos esse modelo e propormos o diálogo como principal meio de formação – ainda que fundamentalmente apoiadas nas teorias, especialmente as apresentadas pelos palestrantes convidados –, ouvimos as vozes não somente das educadoras participantes, mas a minha, tanto como professora de inglês para crianças quanto como formadora de outras educadoras.

Foram muitos os aprendizados. Aprendi que a formação com um olhar crítico da qual participei na graduação – graças a muitas professoras e professores com essa visão –, foi essencial para o meu olhar crítico hoje, tanto como educadora com crianças quanto como formadora docente. Aprendi também que não estou sozinha pelos ideais os quais acredito serem necessários para a ELIC, tais como autonomia, empoderamento, descolonização. Percebi, durante o curso, grande parte das educadoras partilhando dessas mesmas ideias e filosofias, além dos professores doutores convidados, que abraçaram o curso comigo, não me deixando desanimar e auxiliando-me na elaboração de um projeto – o curso – tão diferenciado dos que estamos acostumados a participar.

Também ensinei. Entre comentários sobre teorias e práticas em sala de aula os quais julguei interessantes e proveitosos, considero ter ensinado, principalmente, que não devemos nos subju- gar ao sistema já existente. Ensinei (ao mesmo tempo que aprendi) que se queremos que algo seja valorizado, seja no meio acadêmico, na sociedade ou nas instituições escolares, podemos nós mesmas abraçarmos a responsabilidade de mostrar tal valor. Em alguns mo- mentos, confesso, quase perdi o fôlego, mas, ao me recordar da rede de apoio formada em torno desta pesquisa, composta pelas educa- doras participantes, por meus orientadores e palestrantes convi- dados, colegas do curso de mestrado e das escolas nas quais atuava como educadora, recobrava as energias, canalizando-as em favor do bem maior, que é o reconhecimento da educação linguística na Educação Infantil nas perspectivas as quais acredito e persigo.

Pude repensar as minhas práticas pedagógicas por meio de um incessante processo de práxis que, inseparável, me auxiliou a rever teorias e práticas junto com as professoras, ao mesmo tem- po em que eu também era (e sou) professora de inglês com crianças. E também pude (re)pensar a formadora de professores que pretendo ser (e fui, e prossigo sendo) a partir dessa experiência.

O diálogo cessa por agora, apresentando as considera- ções finais referentes à pesquisa desenvolvida. Exibimos, aqui, uma síntese do processo e das reflexões realizadas, além de retor- narmos às questões elementares que embasaram e impulsionaram a pesquisa.

De acordo com o objetivo geral da dissertação que originou este capítulo (MALTA, 2019), eu desejava compreender como pro- fessores de inglês para crianças de 2 a 5 anos dialogam com letra- mentos críticos, visuais e multiletramentos em contexto de forma- ção continuada. Para tanto, ofereci um curso no qual foi possível ter acesso tanto às teorias inerentes à proposta, isto é, formação

de professores, educação crítica e letramentos, e também às discussões quanto às práticas de ELIC.

Dessa forma, ao proporcionar esse (re)curso de formação continuada, entendi que, ainda de maneira local, abri espaço para novas perspectivas nas práticas das educadoras participantes por meio das teorias apresentadas.

Embora os conceitos não fossem totalmente novos – apesar dos Letramentos Visuais terem sido apontados por muitas participantes como novidade – , acredito ter colaborado para promover um ambiente educacional de diálogos com aprofundamentos filosófico-práticos inerentes à educação linguística em inglês, corroborando nosso objetivo geral.

Do mesmo modo, os objetivos específicos, que pretendiam discutir a formação inicial e continuada de professoras de línguas, especialmente no âmbito da Educação Infantil, além de refletir acerca do ensino de língua inglesa e das abordagens e materiais utilizados em sala de aula, analisando-os criticamente à luz das teorias da educação crítica e dos letramentos críticos, tendo em foco os letramentos visuais e multiletramentos, foram cumpridos.

Posso sugerir o cumprimento satisfatório dos propósitos supracitados com base no que foi exposto durante o curso e no *feedback* que recebi durante todo o processo. Entendi, no entanto, que, apesar de proveitoso, um curso de formação continuada com apenas quatro encontros não pode dar conta de todas as carências concernentes à formação docente, tampouco à educação crítica e letramentos. E reitero, ainda, que a ideia nunca foi dar conta de todas as questões, mas apenas iniciar o diálogo com as educadoras, “plantar a sementinha” e apresentar a elas as teorias nas quais acreditamos quando falamos de ELIC.

Ressalto, portanto, que tanto o curso quanto toda esta pesquisa não pretendiam trazer (apenas) respostas, mas problematizações

relativas ao cenário estudado e às filosofias a ele intrínsecas. Além disso, valorizo o ambiente de compartilhamento de experiências o qual foi criado tão somente pelo fato de reunirmos, num mesmo local, educadoras que atuavam em contextos parecidos. Partilho das palavras de Alencar (2017, p. 208), ao dizer que:

Não faltaram – a mim e às participantes – dúvidas, rupturas, desconstruções e (re)construções. Durante todo o processo do curso [...]. Todo o tempo houve envolvimento com uma continuidade de inquietações e buscaram romper com maneiras antigas de fazer aulas; maneiras que aos poucos – foi possível notar – estão rompendo com a rigidez e imobilidade, marcas do estruturalismo que nos acompanha há séculos. De fato, mudar não é fácil, mas creio que este trabalho mostre ser possível, por meio de nossas agências, traçar rumos mais promissores para o ensino de língua inglesa neste local.

Isto é, entendo que, por meio desse curso de formação continuada, demos início ao que acreditamos ser a formação docente e a educação em língua inglesa que desejamos para educadoras e crianças: com criticidade, autonomia e empoderamento. E que o ambiente problematizador e de (des)construções ao qual tivemos acesso será refletido, a partir desses encontros, em nossas diferentes práticas e contextos de atuação.

Ainda que tenhamos tido alguns entraves – já citados neste trabalho –, como o reduzido número de encontros, a dificuldade em conseguir horários que atendessem as demandas pessoais de cada educadora, ou mais tempo para ouvir as reflexões individuais de cada educadora, entendemos ter cumprido com os objetivos propostos inicialmente nesta pesquisa.

Anseio que este trabalho tenha contribuído tanto para a formação docente quanto para a prática de ELIC, para que, concor-

dando com as palavras de Freire (1996), diminuamos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, de tal forma que, num dado momento, a nossa fala seja a nossa prática.

Sendo assim, espero ainda, que outros educadores e educadoras, ao lerem este capítulo, sintam-se também contemplados por minhas reflexões, incertezas, problematizações e encorajamento, enriquecendo, assim, suas práticas nos mais diferentes contextos. Almejo que esses outros educadores e educadoras possam, numa alusão ao título da dissertação (MALTA, 2019), ver “além do que se vê” no ensino de inglês com crianças.

Finalmente, desejo que este capítulo tenha sido tão motivador e enriquecedor para a leitora e o leitor quanto foi para mim, participante, pesquisadora e autora. E que ele nos instigue a buscar nossa própria voz ao lutar pelas causas nas quais acreditamos, numa eterna ressignificação de nós mesmos e dos espaços os quais ocupamos na educação e na sociedade.

## Referências

- ALENCAR, E. B. A. “Um galo sozinho não tece um (a)manhã”: o papel de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional de seus associados. Dissertação (Mestrado)–Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2010, 299p.
- BIRCH, B.M. *The English Language Teacher in Global Civil Society*. Routledge, UK, 2009. 240p.
- FERRAZ, D. M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, educação e novos letramentos*. 1. ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 4).

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

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões de nossa época; v23)

GALVÃO, A. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Formação de professores de inglês para a Educação Infantil: Estratégias curriculares em universidades federais do Brasil. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. AG5, 2021. DOI: 10.26512/rhla.v20i2.38982. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/38982>. Acesso em: 4 mar. 2022.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 441-461, 2009.

JORDÃO, C. M. Desafios na Formação de Professores de Línguas com Novas Tecnologias. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços de desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 209-230, 2013.

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)–Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MANTOAN, M.T.E. (oOrg.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (org.s). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

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. Dissertação (Mestrado)–PPGEL/UFES. Vitória, 2018.

MONTE MÓR, W. A Mediação entre a Teoria e a Prática no Ensino de Línguas Estrangeiras. *Crop*, USP, n. 11, p. 347-361, 2006.

MULIK, K.B. *Letramentos (auto) críticos no ensino de língua inglesa no Ensino Médio: uma pesquisa autoetnográfica*. 2021. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31012022-211124/publico/2021\\_KatiaBruginskiMulik\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31012022-211124/publico/2021_KatiaBruginskiMulik_VCorr.pdf). Acesso em: fev. 2022.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto, Portugal: Porto: 1999.

PESSOA, R. R. *Tensões políticas e teóricas na formação de professoras/es de língua inglesa*. Universidade Federal de Goiás, 2013.

## CAPÍTULO 8

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

Mariana Guedes Seccato (UEL/ Colégio Celtas)

### Introdução

O Ensino de Língua Inglesa (LI) para crianças está tomando proporções cada vez mais amplas, em decorrência das necessidades de um mundo globalizado, e que se globalizou por meio dessa língua. Dessa maneira, tem-se discutido sobre o ensino de LI desde o início da escolarização, como forma de ampliar as possibilidades e as oportunidades de aprendizagem. No entanto, é inegável a necessidade do enfrentamento de alguns obstáculos, para que seja possível alcançar a equidade de oportunidades de aprendizagem a todas as crianças brasileiras. Primeiramente, há o problema sobre a concepção da LI no Brasil. Há uma tomada de consciência da expansão da LI como língua internacional. Porém, essa concepção está relacionada a implicações político-pedagógicas referentes a um modelo americano que nos influencia politicamente, economicamente e culturalmente (SÁ; SECCATO, 2016). Para Siqueira (2011), faltam iniciativas para que se inicie a consideração da existência do que se possa chamar de *Brazilian English*.

Como consequência política e pedagógica, há a consolidação de uma prática docente, resistente em aprender e ensinar uma língua híbrida. A LI acaba sendo um objeto de estudo sem referências culturais específicas. Em âmbito nacional essa resistência pode ser acentuada diante da falta de legislação quanto ao ensino de LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O desenvolvimento de uma legislação que promovesse a interação, o dialogismo e a aprendizagem de uma língua estrangeira, possibilitaria a transgressão de qualquer regra ou modelo imposto de língua(gem), permitindo a formação de indivíduos por meio da própria cultura, abertos ao conhecimento alheio. Contudo, no presente texto entendo focar na formação de professores como forma de possibilitar maior reflexão em suas práticas docentes, com o objetivo de torná-las ferramentas de modificação de um sistema educacional que ainda exclui, em prol, de uma formação que seja capaz de olhar o seu objeto de estudo (LI) como dispositivos de uma educação libertadora, inclusiva e transgressiva (PENNYCOOK, 2001). Para tanto, discorro sobre a utilização de Incidentes Críticos (IC) na formação de professores de LI para crianças, por meio da reflexão sobre um relato de experiência.

Assim, disserto sobre algumas perspectivas de estudiosos que abordam a criticidade na educação e na Linguística Aplicada Crítica, abordo a formação crítica de professores de línguas e apresento os incidentes Críticos (IC) como possível ferramenta de análise a autoavaliação das práticas docentes. Por fim, discorro sobre o relato de um incidente crítico, feito por um aluno que cursava o último ano do curso de Letras de uma universidade pública do norte do Paraná, a fim de ilustrar o processo de reconhecimento de um IC e como refletir sobre o acontecimento promoveu recontextualização de sua prática.

## 1. **Criticidade e Ensino de Línguas**

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

A sala de aula é espaço de discussão para alunos e professores, que devem ser capazes de relacionar e discutir livremente o que se aprende institucionalmente, com a vida fora da sala de aula.

Dessa maneira, a criticidade se desenvolve por meio das condições e contextualizações políticas e históricas que são temporais. Para Freire (2001), o desenvolvimento da criticidade se origina na capacidade humana da curiosidade, que, por sua vez, é construída pelos indivíduos e suas comunidades.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 2001, p. 33).

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

Hoje, o que conta como crítico depende de como o Estado, a Mídia, a Escola, a Igreja e outros campos e autoridades institucio-

nais permitem ou não, o que pode ser dito sobre textos e discursos e, o mais importante, o que pode ser dito e feito sobre identidades e histórias e sobre as próprias instituições.

A emancipação dos estudos linguísticos ocorre a partir do momento em que a criticidade passa a ser levada em consideração por meio de questionamentos sobre a linguística geral ou teórica, que pouco se preocupava com as questões sociais, focando nas questões estruturais da língua.

Oakeshott (1959 *apud* ROSENDO, 2010, p. 5) enfatiza a importância da linguagem para a participação humana na sociedade. Para o autor, por meio dela, os seres humanos herdaram o mundo de significados que os rodeia: “[...] E, é claro que, a aquisição de uma língua não é meramente a aprendizagem do Latim ou do Espanhol, mas também a aprendizagem da língua da história, da filosofia, da ciência e da vida prática [...]” (ROSENDO, 2010, p. 5).

A meu ver, a ideia de Oakeshott (1959), pressupõe uma vinculação da aprendizagem linguística com o mundo real, desvinculando-a da autossuficiência e isolamento dos demais saberes. Assim, o conhecimento técnico não é superior e nem anterior ao conhecimento prático. Eles são concomitantes.

Início as considerações sobre a LAC com a citação de Norton e Toohey (2004), em que as autoras introduzem o livro *Critical Pedagogies and Language Learning*.

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

e suas possibilidades para o futuro (NORTON; TOOTHEY, 2004).

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

O tratamento da linguagem em uma perspectiva crítica demanda compromisso de transformação social, justiça e igualdade. Segundo as autoras, é importante que “a formação linguística crítica não abra as portas somente para novos recursos de conhecimento, mas que também envolva investigação de quais conhecimentos têm sido historicamente privilegiados e porquê”. (NORTON; TOOTHEY, 2004, p. 5, tradução minha).<sup>1</sup>

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

As estudiosas reexaminam a questão da criticidade ao elucidar três teorias críticas, que, de alguma forma, contribuem à reflexão sobre a perspectiva crítica na linguagem. Elas dissertam sobre o Pós-

---

<sup>1</sup> No original: [...] it is essential that critical language education not only opens the door to new sources of knowledge and understanding, but that it also involves investigation of whose knowledge has historically been privileged, whose has been disregarded, and why” (NORTON; TOOTHEY, 2004, p. 5).

modernismo, Pós-colonialismo e Marxismo. No artigo, são tratados alguns aspectos de cada contexto, mas o que retenho importante abordar é o posicionamento das autoras quando questionam as três abordagens. Seria contraditório isolar cada uma das perspectivas para direcionar a criticidade, pois os critérios que determinam algo criticamente são diversos e devem ser contextualizados.

Além disso, dado que pós-colonial, influenciado por marxistas e abordagens pós-modernas constituem o núcleo da criticidade, é necessário questionar se essas abordagens são inerentemente críticas. Existem abordagens pós-modernistas, marxistas ou pós-coloniais que são mais críticas que outras? A criticidade deve ser entendida em termos categóricos? Quais critérios determinam a criticidade? (KUBOTA; MILLER, 2017, p. 141)<sup>2</sup>.

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

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

---

2 Furthermore, given that postcolonial, Marxist-influenced, and postmodern approaches constitute the core for criticality, we need to question whether these approaches are inherently critical. Are there postmodernist, Marxist, or postcolonial approaches that are more critical than others? Should criticality be understood in categorical terms? What criteria determine criticality? These questions can begin to be explored by examining the notion of praxis. (KUBOTA; MILLER, 2017, p. 141).

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

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

Segundo o autor, é importante a consideração, como linguistas, sobre as maneiras de utilizar a linguagem para mudar a forma como o poder é reproduzido.

Para tanto, Pennycook (2001) define as seguintes implicações da LAC: forte visão da LA com abrangência, interdisciplinaridade e autonomia; visão da práxis por meio do pensamento, desejo e ação integrados como práxis; o ser crítico por trabalho crítico envolvido com mudança social; as micro e macro relações relacionando aspectos da LA a domínios sociais, culturais e políticos mais amplos; indagações sociais críticas com questões de acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência; teoria crítica para tratar de questões sobre desigualdade, injustiça, direitos, erros e compaixão; lidar com dados por meio de problematização inquietada dos acontecimentos; autorreflexividade com questionamento constante de si mesmo; visões futuras de argumentos éticos fundamentados para alternativas e heterose, significando que a soma é maior que as partes e criação de novos esquemas de politização.

A concepção da LA como uma área que explora a relação entre teoria e prática é defendida por Moita Lopes (2006). Para o autor, pensar em uma separação dos dois contextos remete a um

posicionamento positivista, que erra ao distanciar o pesquisador de seu objeto de pesquisa, buscando a neutralidade científica, como se fosse possível não considerar as identidades sócio-históricas dos sujeitos.

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea, é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolagem, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (MOITA LOPES, 2006).

Rajagopalan (2003) afirma que a postura crítica na LA remete à consideração da relação entre a teoria e a prática, por meio de uma ruptura dessa dicotomia. Segundo o autor, tentar preconizar etapas e enquadrar condições teóricas ou práticas é resultado de uma postura racionalista, que despreza uma condução concomitante entre teoria e prática.

Geralmente, a distinção entre teoria e prática se transforma em uma tendência problemática que separa momentos de pesquisa e teorização para posteriores sugestões pedagógicas ou aplicações que não estão fundamentadas em contextos particulares de práticas. Essa tendência acentua o distanciamento da LA do mundo real.

Para Pennycook (2001), deve existir uma relação recíproca entre teoria e prática e uma contínua integração reflexiva entre pensamento, desejo e ação no que tange a prática. O autor enxerga a teoria e a prática entrelaçadas e considera a LAC como uma maneira de pensar e integrar pensamento, desejo e ação.

A concomitância entre teoria e prática faz com que se desenvolva pensamento crítico, que conseqüentemente, em contextos pedagógicos, pode auxiliar na aplicação de práticas mais con-

textualizadas às vivências dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Murry *et al.* (2015) elucidam um programa de desenvolvimento profissional, que oferece a professores de LI ferramentas e estratégias de apoio que acomodam aspectos da cultura materna dos aprendizes com suas necessidades de aprender a LI como LE. O programa é nomeado pelo acróstico CLASSIC, que, em inglês remete a *Critically reflective, Lifelong Advocacy for Second language learners, Site-specific Innovation, Cross-cultural competency*.<sup>3</sup>

O primeiro fundamento do programa foca na dinâmica do contexto de aprendizagem, que envolve atividades que solicitam especificamente aos professores participantes do programa para adaptar e modificar, conforme necessário, a teoria, conceitos e estratégias para dinâmica específica de seu público aprendiz.

Dessa maneira, a construção do processo de reflexão sobre a prática, permite o desenvolvimento do olhar crítico e propicia a mudança de um olhar estático a um que desencadeie ações com propósitos de mudança social, por meio da aprendizagem de uma LE. Assim, na próxima seção, abordo sobre a importância da criticidade no estabelecimento de mudanças sociais.

## 2. LAC – Linguística Aplicada Crítica

Segundo Kumaravadivelu (2006), todas as ciências humanas e sociais acabaram sofrendo modificações recorrentes ao advento da globalização. Assim, seria ilógico a LA não se voltar a realidades sociais emergentes. O autor defende uma mudança disciplinar que possibilite “transformação de derivante para autônoma,

---

3 Criticamente reflexivo, defesa de aprendizes de língua estrangeira, inovação local contextualizada, competência transcultural (MURRY, K.G.; HERRERA, S.G.; MILLER, S.S.; FANNING, C.A; KAVIMANDAN, S.K.; HOLMES, M.A., 2015, p.13).

de moderna para pós-moderna e de colonial para pós-colonial” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 147).

Dessa maneira, o estudioso se volta à importância de se mover do moderno para o pós-moderno, considerando uma transição do tratamento da linguagem como sistema, para discurso. Para ele, o discurso não somente inclui o que é, na verdade, pensado e articulado, mas também determina o que pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu. Assim, é um campo em que a linguagem é usada de modos particulares, por meio das práticas sociais (KAMARAVADIVELU, 2006).

A visão de Bakhtin (2009) corrobora o discurso pós-moderno sobre linguagem já que, também em suas perspectivas, a comunicação verbal é inseparável das outras formas de comunicação e, por isso, geram conflitos como relações de dominação, resistência e utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder. Para ele, o signo (língua/linguagem) não se separa da realidade material. Não se separa das formas concretas da comunicação social, pois faz parte de um sistema de comunicação organizado, que não existe fora dessa estrutura. Não se dissocia a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura).

Vertovec (2007 *apud* RAMPTON, 2015) discute sobre as consequências da globalização em um período posterior, em que ocorre um aumento notável dos processos de migração mundial. O fenômeno, segundo o autor, fundamentou uma sociedade caracterizada pela superdiversidade, termo que ele designa para definir a diversidade dentro de um contexto já diversificado por outros fatores.

Essa diversificação não se aplica apenas à variedade de países remetentes e receptores de migrantes, mas também aos perfis socioeconômicos, culturais, religiosos e linguísticos dos migrantes, bem como ao seu status civil, sua formação educacional, e suas tra-

jetórias migratórias, redes e vínculos diaspóricos (VERTOVEC, 2007 *apud* RAMPTON, 2015, p. 17)

Diante de um cenário mundial em transformação e caracterizados pelas amplas representações de diversidade, a LAC assume sua autonomia a partir do momento em que acrescenta outros domínios às áreas como de sociologia, educação, antropologia, estudos culturais e psicologia. Não servindo de cenário somente para identificação de fenômenos identificados nessas áreas ou como aplicação de conhecimentos linguísticos, mas como ferramenta interdisciplinar que proporcione possibilidades de reflexão, mudança e transgressão.

## **2.1 O trabalho crítico envolvido com mudança social**

A promoção de mudanças sociais por meio do contexto educacional direciona ao que Muchenje (2017) concebe como prática educacional multicultural. Para ele, uma prática educacional multicultural na sala de aula capacita os jovens, constrói uma comunidade entre professores e alunos, compartilha o poder e analisa criticamente as estruturas institucionais e práticas pessoais que mantêm os sistemas opressivos. É uma prática que encoraja a questionar como o conhecimento é construído e comunicado; como interagimos e nos ajudamos, especialmente no que tange à diferença, e como a diversidade é representada ou não.

Baker (2018) afirma que a prática educacional multicultural promove a justiça cognitiva ou a aceitação de várias formas de conhecimento, com a integração dessas formas, representando um conjunto de princípios, valores e práticas associadas à justiça social.

A justiça social é compreendida como a consideração ao direito que todos têm de aprender, com as mesmas oportunidades. Não é apenas uma crítica às relações discriminatórias e opressoras.

Fabricio (2006) corrobora Foucault (1988), ao afirmar que as instituições e as diferentes áreas do conhecimento exercem poder na medida em que são construtoras e divulgadoras de discursos e verdades, criando fatos e instaurando realidades e possibilidades.

### **3.2 Micro e macro relações – relacionando aspectos da LA a domínios sociais, culturais e políticos**

Kumaravadivelu (2006) denomina o impacto da globalização como cultural, significando que esse fenômeno não aconteceu só para a concentração do espaço, tempo e fronteiras, mas também para a expansão de valores compartilhados com as pessoas do mundo.

Para Rajagopalan (2003), nunca as identidades linguísticas foram tão influenciadas quanto hoje pelas tendências estrangeiras. Para o autor, a volatilidade e a instabilidade das informações acabam gerando fontes de informações diversas. Tal diversidade pode ter promovido uma aproximação dos diferentes eixos sociais. As informações não ficam confinadas, somente em representantes de polos de poder. Assim, a linguagem torna-se instrumento importante de compreensão e disponibilidade dessas informações (RAJAGOPALAN, 2003).

Nos estudos linguísticos e nas práticas docentes, principalmente, no que tange ao ensino de LI como LE, há conflitos entre as teorias globais e as práticas locais. Para Holliday (1999), é preciso distinguir dois paradigmas da “cultura” na LA. O que se tornou a noção padrão de cultura refere-se a entidades étnicas, nacionais e internacionais prescritas. Esse grande paradigma da cultura é, por natureza, vulnerável a uma redução culturista de estudantes “estrangeiros”, professores e seus contextos educacionais.”Por outro lado, considerar um pequeno paradigma cultural atribui “cultura” a pequenos grupos ou atividades sociais e, assim, evita estereótipos étnicos, nacionais ou internacionais. A etnografia usa pequenas

culturas como local de pesquisa, como um dispositivo interpretativo para entender o comportamento emergente, em vez de procurar explicar as diferenças étnicas, nacionais ou internacionais prescritas. Uma visão cultural restrita das configurações curriculares da LI revela incompatibilidades entre a profissão, culturas acadêmicas e organizacionais e o imperialismo cultural. Dentro das pequenas práticas culturais, a aprendizagem cultural não se relaciona necessariamente com diferenças étnicas, nacionais ou internacionais, mas com a compreensão delas (RAJAGOPALAN, 2003).

Para Torres-Rocha (2019), um ponto de partida é a política de conhecimento que se preocupa com o funcionamento do poder, especialmente em linguística e política de idiomas, em um mundo em que o inglês parece ser imposto por toda parte, independentemente de sua utilidade ou relevância. Intimamente relacionado a essa questão está um entendimento político da linguagem e sua representação extremamente poderosa das realidades impostas que lutam entre si em contextos globais e locais. Como exemplo, o autor se refere à propagação do inglês e ao dramático desaparecimento dos idiomas indígenas em todo o mundo.

Assim, para Pennycook (2001), um dos principais desafios para um linguista aplicado crítico é o de encontrar maneiras de mapear as micro e macro relações, compreender as relações entre os conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe, enunciados escolares, traduções, conversações, gêneros, aquisição de segunda língua e textos midiáticos.

### **3.3 Indagações sociais críticas: acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência**

Ainda segundo Pennycook (2001), não é suficiente estabelecer conexões entre micro contextos de língua e macro relações impostas pela sociedade. Para o autor, essas conexões precisam ser por

meio de uma abordagem crítica das relações sociais. Ele eleva a reflexão sobre as relações entre linguagem e sociedade a questões mais críticas, associadas ao acesso ao poder, disparidade, desejo, diferença e resistência (PENNYCOOK, 2001).

Kubota (2017) defende uma postura pós-moderna que problematize por meio de maior senso de humildade. Para a estudiosa, é importante levantar questões sobre os limites de seu próprio conhecimento. Essa posição autorreflexiva também sugere que a LAC, abordada por Pennycook (2001), não se preocupa em se produzir como uma nova ortodoxia, com a prescrição de novos modelos e procedimentos para realizar linguística, pelo contrário, preocupa-se em criar uma série de novas e complexas perguntas sobre conhecimento, política e ética.

Freire (2001), o qual tem uma visão marxista pela liberação do oprimido, considera a reflexão como um meio de se promover a consciência crítica dos oprimidos. Essa consciência ajuda a criar a ação coletiva que transforma a realidade de opressão e exploração. Ele chama esta reflexão de situacionalidade e a define como a possibilidade de pensar a própria condição de existir. Para Freire, o pensar só é crítico se o indivíduo consegue se “entender” em determinadas situações. Os conflitos que surgem durante o processo desse entendimento fazem com que a pessoa se capacite e se coloque em uma realidade que vai desvelando (FREIRE, 2011). As indagações sociais críticas servem de embasamento de teorias que podem discutir sobre questões de desigualdade.

### **3.4 Teoria crítica: questões sobre desigualdade, injustiça, direitos, erros e compaixão**

Para Pennycook (2001), a Teoria Crítica permite a abordagem de questões sociais. Ele cita a Escola de Frankfurt e seus autores para exemplificar como aspectos da cultura popular são relaciona-

dos às formas de controle político e como modelos positivistas e racionalistas tendem a dominar outras formas possíveis de pensar.

Giroux (1983) reforça o objetivo da Escola de Frankfurt, cujos estudiosos, Adorno, Horkheimer e Marcuse, acreditam que o processo de racionalização se infiltra em vários aspectos da vida cotidiana. Segundo o autor, a Escola de Frankfurt oferece uma série de ideias para estudar a relação entre teoria e sociedade. Seus membros desenvolveram uma estrutura dialética pela qual entendem as mediações que vinculam as instituições e a atividades da vida cotidiana com a lógica e as forças de comando que moldam a maior totalidade social (GIROUX, 1983).

A LAC apresenta características ligadas ao Marxismo e às correntes neomarxistas, que pontuam a criticidade no tratamento de questões como desigualdade, injustiça, direitos e erros. Porém, vale dizer que Marx, ao pregar ideias emancipatórias, ainda as vinculava às concepções voltadas aos processos de trabalho e à sua força motriz. Os teóricos da Escola de Frankfurt acreditam que a racionalização ocorre em vários aspectos do nosso dia a dia. Dessa maneira, para a Teoria Crítica, a transformação, por meio da criticidade, é o ponto de partida para a consideração e o tratamento de situações sociais excludentes, que causam dor.

Assim, para Pennycook (2001), a LAC é uma abordagem para questões relacionadas à linguagem que nasce da suposição de que vivemos em um mundo de dor e que a LA pode ter um papel importante na produção ou no alívio de algumas dessas dores, mas também na possibilidade de mudança.

### **3.5 O lidar com dados por meio de problematização dos acontecimentos**

Bacchi (2012) atribui a Freire (2011) e a Foucault (1980) a abordagem da problematização em suas pesquisas. Segundo a estudiosa,

para Freire, essa é uma estratégia de desenvolvimento da consciência crítica. Em *Pedagogia da Esperança* (2011), Freire narra uma situação em que discursava para uma população carente do interior do Nordeste. Quando termina, um homem simples da plateia o faz entender que, apesar de ser um homem letrado e sensível, não havia compreendido o mundo que aquela população habitava.

-Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas-continuou- uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos a até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher. (FREIRE, 2011, p. 37-38)

Diante do relato, Freire percebe sua incapacidade em problematizar a situação, mas, ao mesmo tempo, se conscientiza da necessidade de entender o contexto do outro.

A prática pedagógica problematizadora, inquiridora e dialógica proposta pelo estudioso implica em coparticipação e corresponsabilidade, cabendo ao educador com os educandos buscarem, pesquisarem o conhecimento, para que a aula seja de fato um espaço democrático.

Para Foucault (1980), a problematização também ocorre por meio de conflitos entre o conhecido e o desconhecido de práticas. Ele nos diz que as problematizações surgem nas práticas. Elas não são simplesmente imagens ou ideias mentais. O autor descreve práticas como lugares onde o que é dito e o que é feito. As regras

impostas e as razões apresentadas, o planejado e o adquirido como garantido se interconectam. Eles têm um componente judicativo, estabelecendo a aplicação de normas, controles e um componente verídico, possibilitando o discurso verdadeiro/falso.

No que tange às questões práticas da LAC, segundo Pennycook (2001), não se referem apenas a relacionar micro relações da LA a macro relações do poder social e político. Tampouco em relacionar essas perguntas a uma análise crítica prévia da desigualdade, mas, também se preocupa em questionar o que se entende por e o que é mantido pela comunicação, diferença, contexto, texto, cultura, significado, tradução, escrita, alfabetização, avaliação e assim por diante.

### **3.6 Autorreflexividade**

Para Faundez (1985), a Pedagogia da Pergunta apresenta três dimensões do ato de perguntar: o existencial, o metodológico e o político. Na existencial, a pergunta e a curiosidade fazem parte do existir humano, cuja radicalidade é a consciência de seu inacabamento.

O ato de perguntar é metodológico, na medida em que se torna um procedimento de investigação do conhecimento. O perguntar é o início do conhecimento, e todo processo de pesquisa parte de questões-problema que nortearão o trabalho. Para Freire (1997), a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática docente, por isso se relacionam ensino e prática.

Por fim, o ato de perguntar é político, pois é democrático, ao permitir ao outro contestar, optar e dizer a sua palavra, não aceitando o saber feito, as respostas prontas, possibilitando-lhe ser sujeito e assumir o risco de sua intervenção. Dessa maneira, a pedagogia da pergunta estimula os homens a criarem, a intervirem

na realidade social, para modificá-la. Para tanto, é importante o desenvolvimento do processo de autoformação.

Dessa forma, o ato de perguntar nos possibilita pensar e direcionar nossas ações a fim de compreender as diversas realidades e compará-las com nosso cotidiano para, assim, sermos capazes de agir com discernimento e transformar as nossas próprias ações (MONTEIRO, 2000).

Medrado (2003), ao abordar a formação dos professores de LE, chama a atenção para a tendência de pesquisas desenvolvidas que mostram que “o professor de línguas estrangeiras passou não só a refletir sobre a sala de aula, mas também a examinar e questionar, sobre diversos prismas, princípios implícitos às suas atitudes diárias” (MEDRADO, 2003, p. 96).

Naidoo e D'warte (2017) afirmam que ensinar no século XXI exige um novo pensamento sobre o que constitui ensino e aprendizagem eficazes e envolventes. Os autores afirmam que antigas concepções de conhecimento, mentes e aprendizagem não servem mais em um mundo onde o que sabemos é menos importante do que aquilo que somos capazes de enxergar com o conhecimento em diferentes contextos.

Por meio de uma formação inicial que permita aos professores enxergarem a possibilidade de troca de conhecimentos entre eles e a comunidade, as compreensões dos diversos saberes ajudariam em práticas mútuas. A relação entre o contexto cívico e acadêmico geraria assim situações de práxis que podem promover desenvolvimento social e aprendizagem acadêmica (NAIDOO; D'WARTE, 2017, p. 79).

Diante das considerações, a autorreflexão ajuda a promover a capacidade de interpretação de si e de suas próprias práticas. Na concepção de formação de professores, a compreensão do pro-

fessor de seu próprio posicionamento faz com que ele seja capaz de repensar suas práticas diante de contextos diversos e transformar ações excludentes em situações de aprendizagem que considerem o diverso e o outro como parte do processo.

Para Pennycook (2001), é preciso manter um maior senso de humildade e diferença e levantar questões sobre os limites de seu próprio conhecimento. Essa posição autorreflexiva também sugere que a LAC não se preocupa com a produção de uma nova ortodoxia, com a prescrição de novos modelos e procedimentos para a LA. Mas, sim, com o levantamento e a discussão de questões relacionadas a conhecimento, política e ética.

### **3.7 Visões futuras de alternativas com argumentos fundamentados na ética**

Pennycook (2001) se preocupa com o fato de representar a LAC como algo além de um trabalho crítico que simplesmente critique os fatos por oferecer nada além do que uma visão sombria e pessimista das relações sociais. Para o autor, várias formas de trabalho crítico, principalmente em áreas como a educação, procuraram evitar essa armadilha articulando visões utópicas de realidades alternativas, enfatizando a missão transformadora do trabalho crítico ou o potencial de mudança por meio da conscientização e emancipação. Embora esses objetivos, pelo menos, apresentem uma direção para a reconstrução, eles também ecoam com uma grandiosidade bastante trivial. Talvez a noção de prioridade futura nos ofereça uma visão um pouco mais restrita e plural de onde podemos querer chegar.

Para tanto, as escolhas de opções futuras precisam ser fundamentadas em argumentos éticos para justificar porque algumas alternativas podem ser melhores do que outras. A ética se torna assim um dos princípios mais ativos da LAC.

Al-Hothali (2018) defende o pensamento ético como objetivo do processo educacional, ressaltando que o pensamento ético é o objetivo final que a educação procura alcançar. A definição de ética, segundo o autor, é compreendida como os princípios, valores e deveres aos quais os professores devem aderir para desempenhar da melhor forma a sua profissão.

A educação não pode funcionar sem valores, porque é um processo moral, pois os valores moldam a educação, a ação e a direção. Mutraja (2004) mostrou que os valores são críticos para o processo educacional. Eles são a base por meio da qual os objetivos educacionais podem ser alcançados.

Sendo assim, a ética profissional deriva sua importância de orientar decisões individuais e constituir a base de trabalho aprovada pelos profissionais. Para o autor, o professor é responsável pela construção social, atingindo os objetivos dos currículos e representando um modelo para estudantes. Ele é a espinha dorsal do processo educacional, preparando a mão de obra qualificada para atender às necessidades da comunidade, formular as ideias dos jovens, moldar seus comportamentos e valores e ajudá-los a se integrar na sociedade.

Dessa maneira, surge a necessidade em abordar situações que permitam contextos de ensino híbridos para atender à heterogeneidade dos sujeitos envolvidos.

### **3.8 Heterose**

A LAC abriu portas para o tratamento de questões diversas, que, geralmente, são associadas a outras áreas, como teoria crítica, pedagogia, feminismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, racismo. Pennycook (2001) enfatiza que isso significa que a LAC, além de implicar em um modelo híbrido de pesquisa e prática, gera algo

bem mais dinâmico. Para tanto, o estudioso utiliza o termo heterose para justificar a abrangência de atuação da LAC: “Assim como a noção de sinergia e a fusão produtiva de dois elementos para criar algo maior que a soma de suas partes, estou usando aqui a noção de heterose como a expansão criativa das possibilidades resultantes do hibridismo” (PENNYCOOK, 2001, p. 9).

Rajagopalan (2013, p. 161) aborda os obstáculos que as políticas linguísticas enfrentam, diante das diversas relações geopolíticas que surgiram em decorrência do processo de globalização. Diante disso, o autor enfatiza a necessidade de se pensar na elaboração de políticas que favoreçam o povo.

Isso porque a atividade de política linguística é impreterivelmente oriunda da política no sentido mais amplo e não da linguística ou de qualquer outro ramo do saber que venha reivindicar o direito de dar palpites em política linguística. O conhecimento de fatos sobre a natureza da linguagem, ou até mesmo sobre a (s) língua (s) envolvida (s), pode até ser de grande valia, mas as decisões a serem tomadas devem se pautar pelos interesses da nação e do povo. A falta de clareza sobre essa questão vital pode levar a grandes equívocos e a tropeços, com resultados desastrosos.

Street (2014) corrobora Rajagopalan (2013), ao afirmar que a tarefa política é complexa, pois desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea, exige que os planejadores de políticas levem em conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções: “que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e específico ao contexto dos diferentes letramentos.” (STREET, 2014, p. 41).

### 3. Incidentes críticos-IC

Antes de elucidar as considerações dos autores sobre os IC na formação de professores, considero pertinente a consideração de Tardif (2002) sobre os saberes docentes. Segundo o autor, há quatro tipos de saberes docentes: 1. os saberes da formação profissional; 2. os saberes disciplinares; 3. os saberes curriculares e 4. os saberes experienciais.

Tendo o presente trabalho o objetivo de tratar os IC na formação de professores de LI, corroboro a ênfase dada por Tardif (2002), aos saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são propagados aos professores durante o processo de formação. São os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Os saberes disciplinares são reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Os saberes curriculares, por sua vez, são relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Por fim, os saberes experienciais resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).

O autor justifica a posição de destaque dos saberes experienciais em relação aos outros saberes, ao afirmar que os professores mantêm uma relação de exterioridade com os outros saberes, por não terem um controle de produção e divulgação desses tipos de saberes.

A situação é oposta no que diz respeito aos saberes experienciais, já que, diante deles, os professores identificam as situações concretas vivenciadas e conseguem estabelecer algum tipo de controle, por meio do desenvolvimento de habilidades que possibilitam a capacidade de interpretação e improvisação e, assim, se sentem mais seguros sobre qual estratégia considerar diante dos eventos.

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

#### 4.1 Breve histórico sobre IC

Inicialmente, o conceito de Incidente Crítico (IC) surgiu entre as décadas de 1940 e 50 em um estudo feito pelo Programa de Psicologia da Aviação da Força Aérea dos Estados Unidos durante a II Guerra Mundial, com a finalidade de desenvolver procedimentos para a seleção e a classificação de tripulações (FLANAGAN, 1973). Assim, surgiu a base para o programa de pesquisa na seleção de pilotos. Embora isso fosse considerado de grande utilidade, também indicou claramente a necessidade de melhores procedimentos para a obtenção de uma amostra representativa de incidentes factuais relacionados à atuação do piloto.

A conceituação de Flanagan (1973) é de inspiração behaviorista, ao enfatizar o comportamento observável e a descrição operacional da situação. Por incidente, entende-se toda atividade humana observável, suficientemente completa, para que, por meio dela, se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação. Para ser crítico um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou a intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes (FLANAGAN, 1954, p. 66).

No final da II Guerra Mundial, alguns dos psicólogos que haviam participado do Programa de Psicologia da Aviação da Força Aérea dos Estados Unidos organizaram o Instituto Americano para a Pesquisa, instituição educacional e científica sem fins lucrativos. O objetivo desse órgão era o estudo sistemático de comportamento humano, por meio de um programa coordenado de pesquisa científica, que segue os mesmos princípios gerais desenvolvidos no Programa de Psicologia da Aviação. Foi em conexão com os dois primeiros estudos iniciados pelo Instituto, na primavera de 1947, que a técnica do IC foi mais formalmente desenvolvida e recebeu seu nome atual.

Em um primeiro momento, a técnica de IC continuou a ser desenvolvida e aplicada em contextos de estudos militares, empresariais, médicos e de produção, alcançando, segundo Flanagan (1954), as seguintes aplicações: a) medida de desempenho típico (critérios); b) medidas de eficiência (amostras-padrão); d) seleção e classificação; e) projeto de trabalho e purificação; f) procedimentos de operação; g) projeto de equipamento; h) motivação e liderança (atitudes); i) aconselhamento e psicoterapia.

Em resumo, a técnica do IC, ao invés de coletar opiniões, “palpites” e estimativas, obtém o registro de comportamentos específicos para fazer as observações e as avaliações necessárias. A coleta e a tabulação dessas observações tornam possível formular as exigências críticas de uma atividade (FLANAGAN, 1973, p. 105).

Em um segundo momento, já na década de 1960, começou a surgir a ideia do conceito de IC ligado à educação (ESTRELA; ESTRELA, 1978). Os incidentes permitem a reflexão de práticas docentes nos diversos contextos de ensino; com o intuito de identificar fatores positivos e negativos ocorridos nos processos de ensino e aprendizagem.

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

[...] dos professores que pretendem inovar, analisar e refletir sobre as suas práticas, dos formadores que encontram nela uma panóplia variada de possibilidades de utilização em atividades de formação de adultos e de formação de formadores, dos investigadores que podem ultrapassar o quadro behaviorista estrito em que ela surgiu e adap-

tá-la a paradigmas diferentes de investigação. (ESTRELA;  
ESTRELA, 1994, p.12)

## 4.2 O relato de um IC

Trago o relato de um aluno do último ano do curso de Letras, que apresentou esse IC nesse mesmo evento, pelo qual apresento este trabalho. Ver a apresentação desse aluno, agora também professor, me emocionou, pois reforçou minha crença em que o conhecimento só faz sentido se é compreendido. Vê-lo pensar e ressignificar a própria prática como professor de LI para crianças reforça esse contexto de ensino, ainda muito estigmatizado e esquecido pelos cursos de formação de professores. Eu atuava como estagiária no meu processo de pós-doutoramento sob a supervisão da mesma professora orientadora. Há pouco tempo antes do EPIC eu ministrei para as turmas desses alunos de graduação uma aula sobre os IC e as possíveis implicações em suas formações.

Em seu relato, o aluno apresenta uma aula em que ministrou em um Centro de Educação Infantil, localizado na mesma universidade em que estava concluindo o curso e onde ele estagiava. Em uma aula planejada para sua turma de alunos entre 5 e 6 anos, ele abordaria o tema da diversidade das famílias. A aula foi planejada juntamente com outros três colegas que também eram responsáveis por outras classes na instituição. Sendo todos orientados a planejarem suas aulas juntos, o plano de aula foi prévia e posteriormente discutido entre os alunos em formação e a professora orientadora. Apresento a seguir o plano de aula:

Figura 1



Students:  
Carolina Lopes  
Felipe Valentim  
Matheus Marques  
Rafael Ferreira

## Teaching Proposal

### SUMMARY

Since birth, children have a central role in the family. It is where they will have their first teachers and values taught, which they may carry for their entire lives. In Brazil, as well as on a global level, the conception of family changed throughout time, and what was considered to be a family role model is now weakened. New forms of family came to light and the traditional family is now just one more possibility. Therefore, children's growing awareness of diverse family structures provides rich opportunities to help them celebrate family diversity and engage them in conversation about who is in their family, who lives in their house and more importantly, who takes care of them. The goal of this teaching proposal is to expose children to diverse family structures that are poorly or misrepresented in society, in order to reflect on their own families, of their friends, and their context in a critical perspective.

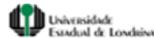
Title: More than one family.

Theme: family diversity.

Context: CEI - Aplicação.

Learning goals: raise awareness on non-traditional family structures.

Audience: young Learners (5-6 years old).



### Teaching instructions:

#### Warm-up: What is family?

Start the class by asking students about their family, creating an open discussion

1. What is family?
2. Do you live with your family? How many people are there in your family?

#### Activity 1: Drawing time

**Step 1:** Tell students they are going to draw their families. Ask them to pick up a piece of paper and pencils to draw.

**Step 2:** Let the students draw their families as they want to - do not specify the need of having specific elements in the drawing. After some minutes, the students would show the drawing to the camera and the teacher would highlight some elements, such as the quantity of members, houses, animals and so on. Do not forget to praise the students when necessary. This is the time to introduce the vocabulary related to family.

#### Activity 2: Watch a video talking about family diversity

**Step 1:** The teacher would project the screen and play the [Family Song](#), on Youtube.

**Step 2:** Start a discussion about family diversity. You can ask them some questions:

- a- What have you noticed on the video and on their friends' drawings?
- b- Are all families alike or are they different?
- c- Do they all have a mom? What about dad?
- d- Does everyone have a sibling?
- e- Does everyone have a pet?

#### Activity 3: Read [The Family Book](#), by Todd Parr

**Step 1:** By projecting the book to the students using Google Meet/Zoom, the teacher will read it and highlight the points that were discussed with the students, such as that families are diverse in colors, habits and sizes. While reading with the book, reinforce the family vocabulary pointing at the figures at the books and making questions:

- a- How many parents - the daddies and mommies - are on this page?
- b- Does he/she have a brother or sister?
- c- How many members does this family have? Is it big or small?
- d- Do the members of this family have different colors? What colors are they?
- e- Are all of your families the same? How are they different from each other?

Fonte: Assis, C., Gomes, M. e Ferreira, R. (2021)

O instrumento principal da aula foi o livro *It's okey to be diferente*, de Todd Parr, em que o autor apresenta várias diversidades que podemos encontrar e ter. O autor elucida a aceitação da diversidade e a quebra de estereótipos.

Quando narra a aula, o aluno relata que, quando chega à página que aborda a diversidade da composição familiar, ele se sente constrangido e pula a página:

Figura 2



Fonte: Parr, T. (2009)

Em um momento posterior, em que os alunos estagiários se reuniam com a professora orientadora para discutirem as aulas ministradas na semana, o aluno relata o ocorrido e seu sentimento de frustração por não ter conseguido desdobrar o planejado. Ele justifica o medo da reação das crianças, pelo fato de já ter se sentido constrangido pela própria opção sexual em muitos momentos de sua vida, inclusive na infância. Ele não queria suscitar esse sentimento novamente.

*A aula foi proveitosa, mas não me senti bem para falar da diversidade familiar. Sei lá... fiquei com medo da reação dos alunos, dos pais. Já passei, sabe por situações assim... piadinhas e risadinhas. Achei complicado. Talvez pela minha própria opção sexual.*

Ao relatar ao grupo, a professora supervisora o aconselhou e o encorajou a repensar a própria prática naquele episódio, pedindo que ele tentasse buscar outras possibilidades de aplicação da mesma temática.

Depois de um tempo, o aluno é contratado por uma escola e tenta aplicar a mesma aula em uma turma da mesma faixa etária. Ele retorna ao grupo com o relato exultante de que tinha conseguido a leitura de todo o livro com a turma e demonstrou surpresa com a reação das crianças, que, segundo ele, não enxergaram a presença de duas mães, ou de dois pais como necessariamente uma relação homoafetiva, mas como a presença de uma mãe e uma avó, por exemplo na mesma casa.

O aluno estagiário ressignificou sua prática, considerando-a um IC que o fez não somente refletir e ressignificar a sua prática, mas considerar as diversas interpretações e possibilidades que as crianças podem nos trazer.

## **Conclusão**

A reflexão sobre esses incidentes ajuda os professores a reavaliarem a própria prática. Farrell (2008) afirma que refletir criticamente sobre o ensino é um processo de reconhecimento e análise de pressupostos subjacentes aos pensamentos e ações dos professores. Essa forma de reflexão crítica pode ser realizada encorajando os professores em treinamento a descrever e examinar os IC que ocorrem durante a prática docente.

Considerar a LAC como base de reflexão e orientação para práticas docentes pode criar possibilidades de um trabalho crítico como mudança social, relacionado aspectos da própria Linguística Aplicada a domínios sociais, culturais e políticos. Assim, alunos e professores atuam por meio da língua-alvo em prol de indagações críticas, abordando questões sobre desigualdade, injustiças, direitos e compaixão. Conseqüentemente, professores com perspectivas agentivas tendem a lidar com dados que remetem a suas ações por meio da problematização dos acontecimentos, gerando

autorreflexividade e visões futuras de alternativas com argumentos fundamentados na ética.

Como resultado da reflexão sobre os vários IC, os professores estagiários de línguas podem melhor enfrentar as realidades do ensino, pois percebem que não há uma causa única/ soluções de efeito para os vários dilemas que eles podem encontrar em uma sala de aula de línguas. Além disso, os professores podem por meio de histórias de outros, articular conhecimentos, ideias, perspectivas e experiências que podem guiar suas práticas. Ao narrar os acontecimentos, os professores têm melhor noção de experiências aleatórias, pois detêm o conhecimento interno, especialmente o conhecimento intuitivo pessoal, e a prática, que se baseiam em anos acumulados como educadores de idiomas nas escolas e salas de aula.

Farrell (2008) enfatiza a importância deste tipo de narrativa para professores de línguas para aquisição de novos conhecimentos como professores. Para os professores iniciantes em programas de formação, sugere-se que as histórias podem desencadear um diálogo sobre o ensino que oferece estratégias para lidar com problemas que muitos professores inexperientes podem enfrentar, bem como os sucessos que eles geram.

Especificamente, para os professores de LI para crianças, os relatos podem ser oportunidades profícuas de entender as crianças e de se conectarem com os outros professores que atuam em suas turmas. Maior interação entre os professores que atuam com as crianças pode facilitar a comunicação e a estruturação de conteúdos e planejamentos mais contextualizados e engajados às realidades das turmas.

## Referências

ASSSIS, C; GOMES, M; FERREIRA, R. Histórias de sala de aula. Is it ok to be different? Um Incidente Crítico a partir do estágio supervisionado de língua inglesa. *EPIC em Casa*, 2021.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BERRY, T. R.; BRANDON, L.; TALIAFERRO BASZILE, D. M. *Linguistic moments: Language, teaching and teacher education in the U.S.* Educational Foundations, v. 23, n.1-2, p. 47-66, 2009. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ869700>. Acesso em 07 fev. 2017.

CANAGARAJAH, S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (eds.), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p.116-137, 2004.

CELANI, M. A. A. Questões de ética em linguística aplicada (Ethical questions in Applied Linguistics). *Linguagem & Ensino*, v.8, n.1, p. 101-122, 2005.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FARRELL, T. S. C. Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, v. 62, n. 1, p. 3-10, 2008. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/249252656\\_Critical\\_Incidents\\_in\\_ELT\\_initial\\_teacher\\_training](https://www.researchgate.net/publication/249252656_Critical_Incidents_in_ELT_initial_teacher_training). Acesso em: 05 fev. 2017.

FARRELL, T. S. C. Critical incident analysis through narrative reflective practice: A case study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v.1, n.1, p. 79-89, jan. 2013. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127432>. Acesso em: 07 fev. 2017.

FARRELL, T. S. C. BAECHER, L. *Reflecting on critical incidents in language education: 40 dilemmas for novice TESOL professionals*. New York: Bloomsbury, 2018.

FATEMI, A, H; SHIRVAN, M, E; REZVANI, Y. The Effect of Teachers' Self-reflection on EFL Learners' Writing Achievement. *Cross-Cultural Communication*, v.7, n. 3, p.175-181, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3968/j.ccc.1923670020110703.250>. Acesso em: 03 out. 2019.

FERREIRA, A, J. *Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia*. v.7, n.12, p.171-187, 2006.

FERREIRA, A, J. Identidades Sociais de Raça/Etnia na Sala de Aula de Língua Inglesa. In: FERREIRA, A, J. (org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 19 -50, 2012.

FERREIRA, A, J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, A, J. (org.). *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 127- 159, 2015.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. In: SECADA, W. G. (ed.), *Review of research in education*, Washington, DC: American Educational Research Association, v. 25, p. 99-125, 2001.

GILES, A. Navigating the Contradictions: An ESL Teacher's Professional Self-Development in Collaborative Activity. *TESL Canada Journal*, v.35, n.2, p. 104-127, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1292>. Acesso em: 10 de fev. 2020.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.53-69, 2001. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1984-63982001000100004>. Acesso em: 07 out. 2019.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 40, n.1, p. 235–257, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.2307/40264518>. Acesso em: 06 out. 2019.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. GOLOMBEK, P. R. *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York, NY: Routledge, 2016.

KUBOTA, R.; MILLER, E. R. *Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: Theories and praxis, critical inquiry in language studies*, v.14, n.2-3, p. 129-157, 8 Mar. 2017.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*, Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2017.

LUKE, C. *Capital and market flows: Global higher education management*. *Asia Pacific Journal of Education*, p. 159-174, 2005.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? (The English teacher and the literacies of 21st century: Methods or ethics?). In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; AND HALU, R. C. (eds.). *Formação “desformatada” práticas com professores de Língua Inglesa (“Unformatted” education: practices with English teachers)*. Campinas: Parábola, p.279-303, 2011.

MEYER, C. *Teaching students think critically*. London: Jossey-Bass Publishers, 1986

MIEKLEY, J. What makes critical thinking critical for adult ESL students? *The CATESOL Journal*, v. 25, n. 1, p. 43-150, 2014. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111901.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas (Building partnerships between university and school: Ethical possibilities and critical-reflective questions). In:

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (eds.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social (Education of language teachers in Latin America and social transformation)*. Campinas: Pontes, p. 109-129, 2010.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (ed.), *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, p. 99-121, 2013.

MOHAMMED, R. *Critical incident analysis: reflections of a teacher educator*. *Research in Teacher Education*, v. 6, n.1, p. 25-29, 2016. Disponível em [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-59272016000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-59272016000200005). Acesso em: 07 fev. 2017.

MOITA, L. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA, L. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas. S.P: Mercado de Letras, 2002.

MOORE, J. Teaching about Human Rights: Female genital mutilation in America. *Journal of Social Studies Education Research*, n.4, p.102-122, 2018.

NORTON, B.; TOOHEY. Critical pedagogies and language learning: An introduction. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p.1-19, 2004.

NOVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PAIVA, V. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa (Reflections about ethics and research). *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n.1, p.43-61, 2005.

PARR, T. *It's Okay to be different*. New York Little, Brown and Company, 2009.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n.3, p. 329-348, 1999.

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

PESSOA, R, R. BORELLI, J, D, V, P. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, p. 9-30, 2011.

PINTO, H, P. O educador frente ao conflito dos saberes do aluno e os saberes escolares. In: SAUL, A.M. *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. Ministério da Educação, São Paulo, 2000.

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

RHODES, V., STEVENS, D., HEMMING, A. Creating positive culture in a new urban high school. *The High School Journal*, v. 94, n. 3, p. 82-94, 2011.

SAVIANI, D. Teacher education: historical and theoretical aspects of the problem in the Brazilian context. *Brazilian J. Education*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan.2009. Disponível em <http://watchpub.org/jeah/issues/2013/September/pdf/Araujo.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

SHANDOMO, H. M. The role of critical reflection in teacher education. *School-University Partnerships*, v. 4, n. 1, p. 101-113, 2010. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ915885.pdf>. Acesso em: 08 de out. 2019.

SHANON-BAKER. A Multicultural Education Praxis: Integrating Past and Present, Living Theories, and Practice. *International Journal of Multicultural Education*, v. 20, n.1, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173736.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

SHAPIRA-LISHCHINSKY, O. Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n.3, p. 648-656, apr, 2011. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ915703>. Acesso em: 07 fev. 2017

SHAPIRA-LISHCHINSKY, O.; GILAT, I. Z. "Official policies" and "teachers' tendency to act": Exploring the discrepancies in teachers' perceptions. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 82, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org>. Acesso em: 08 fev. 2017.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Linguaging as agent and constituent of cognitive change in an older adult: An example. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquee*, v.14, n.1, p. 104-117, 2011.

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

TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 15-54.

TRIPP, D. *Critical incidents in teaching (Classic Edition): Developing professional judgment*. New York: Routledge, 2011.

URZEDA-FREITAS, M, T.; PESSOA, R, R. Discursos de identidades, ensino crítico e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. (org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes, p. 365-395, 2014.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, v.30, n. 6, p.1024-1054, 2007.

VILLEGAS, A. M.; LUCAS, T. Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, v. 53, n.1, p. 20-32, 2002.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

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

## CAPÍTULO 9

# ASSESSING EFL READING DURING THE COVID-19: VOICES OF YOUNG LEARNER LANGUAGE TEACHERS IN MEXICO

Elsa Fernanda González, (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México)  
Norma Alicia Vega-López (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México)  
Xochitl Gómez-Cordero (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México)  
Carlos Alberto Sifuentes-Rodríguez (Universidad Autónoma de Tamaulipas)

### Introduction

Young learner classroom assessment and its importance is a growing field of study that has received increasing attention from teachers, researchers and other educational institutions. This importance lies in its presence in our daily lives. Crusan (2010) believes that “assessment is everywhere. We perform assessments all the time. We make assessments (or judgments) about hundreds of things, big and small...(it) helps us grow intellectually and socially, and maybe saves our lives” (p.p.8-9). However, according to Scarino (2013) and Inbar-Lourie (2008) assessment revolves around a specific social construct therefore giving great importance to the context in which assessment is developed. The lack of consensus in the term of classroom assessment and its theoretical underpinnings provide an insight on the challenges that researchers face when trying to analyze the context of language teacher classroom assessment and the assessment of reading has not been the exception.

Research has explored the assessment of reading in contexts such as tertiary classrooms (Cheng, Rodgers & Hu, 2004), elementary school settings (Jia, Eslami & Burlbaw, 2006; Lalani & Rodrigues, 2012), and middle school (Jia, 2004) classrooms. However, all these socially bounded assessment contexts changed radically in 2020.

On March 11th, 2020, the World Health Organization declared the COVID-19 a world pandemic. Teachers and students had to radically change their teaching and assessment procedures to adapt to the imposed confinement in many countries of the world. Little is known about the impact of the COVID-19 pandemic on teachers' teaching and assessment experiences. Research has found that ESL learners and teachers have experienced psychological issues during their teaching and learning processes such as anxiety and depression while being confined to their house without social interaction (Wang et.al., 2020). Younesi & Khan (2020) found a more positive perspective of the impact of COVID on classroom language assessment in India: teachers found the introduction of technological tools to teach and assess language was beneficial because it allowed them to innovate their methods and therefore foster language development. Other studies have analyzed postgraduate students and pre service teachers' perceptions of their online learning (Shahzad, Hussain, Sadaf, Sarwat, Ghani & Saleem, 2020; Subekti, 2021), EFL primary and secondary EFL teachers' experiences teaching online as well as their experiences integrating technology in their online virtual classrooms (Khatoony & Nezhadmehr, 2020; Aliyyah, Samsudin, Syaodih, Nurtanto & Tambunan, 2020; Civelek, Toplu & Uzun, 2021). However, up to the writing of this chapter, nothing is known on how COVID has modified the assessment practices of Mexican EFL elementary school teachers nor of their adaptations to assess YLLs' reading skills. Therefore, this paper has the purpose of qualitatively exploring the reading assessment practices of Mexican EFL elementary school teachers during the COVID-19

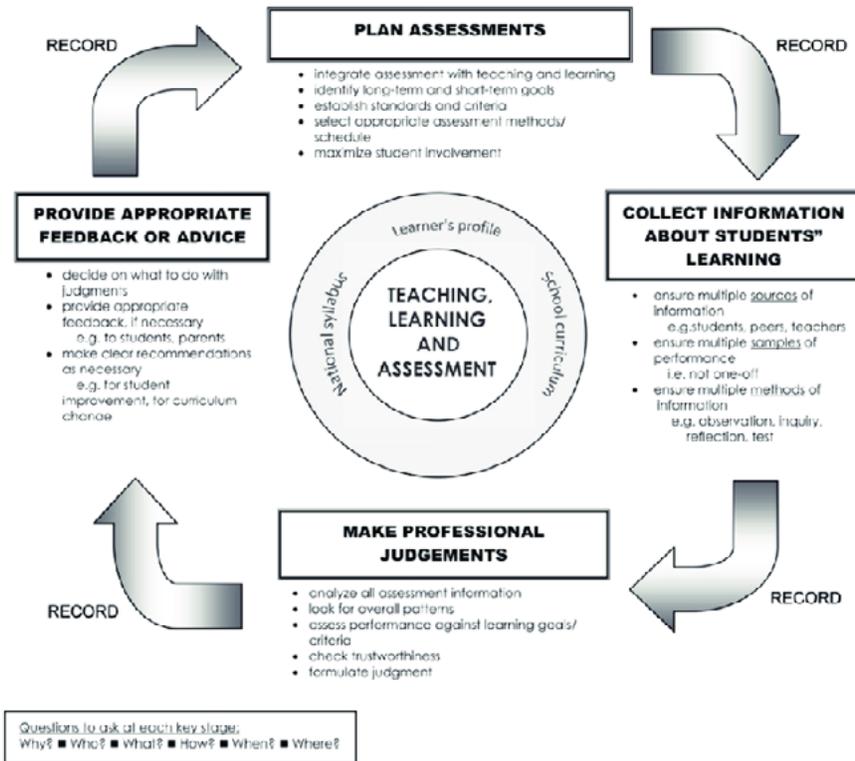
pandemic. It also intends to understand the perceptions and experiences of the teacher participants in an effort to identify the difficulties or benefits of assessing EFL reading through virtual formats. The following section provides an overview of the relevant literature supporting this study.

## **1. Literature Review**

Language learners' teachers' assessment procedures are bound to contextual factors such as cultural, social and political factors (Scarino ,2013; Inbar-Lourie, 2008). For instance, institutional policies, teachers' beliefs, teachers' experiences, students' needs, national assessment policies, among others. Young language learners (YLLs) assessment is not the exception. YLLs assessment procedures have been explored in classroom contexts in countries such as France, Austria, Greece, Cyprus, Canada, and China. The wide variety of assessment processes and methods reported in these studies may suggest the complex scenario that YLL assessment practitioners face daily. Experts have signaled the lack of appropriate theoretical underpinnings that can explain classroom-based assessment or teacher-based assessment (Davison & Leung, 2009). This may lead to "... much variability, a lack of systematic principles and procedures, and a dearth of information as to the impact of teacher based assessment on learning and teaching. (p.394). According to Davidson (2008 as cited in Davison & Leung, 2009), teacher based assessment , which is used interchangeably by some with classroom and/or school-based assessment, formative assessment, and assessment for learning (Ibid, 2009), involves the students' teacher in all the steps, collects tasks from students over a period of time, is conducted in the language classroom, involves the student in the process, supports student-led inquiry, involves teacher feedback, and involves continuous student and program improvement. These characteristics are involved in a series of four major steps (Davison & Leung, 2009) in which teachers

are immersed when conducting assessment: 1) Planning assessment, 2) collecting information about students' learning, 3) Make professional judgements, and 4) Provide appropriate feedback or advice. These four steps are conducted considering factors such as the national syllabus, learners' profile and the school curriculum.

Figure 1. Davidson, 2008 as cited in Davison & Leung, 2009



The analysis of language teacher classroom assessment practices has been explored in diverse settings. For instance, to explore classroom practices of tertiary ESL and EFL teachers in the provinces such as Alberta, British Columbia, and Ontario in Canada, and other countries like Hong Kong and China. Cheng, Rodgers and Hu (2004) analyzed survey data analysis of 256 teachers. Results suggested that purposes that pave assessment varied from context to context.

For instance, all but one teacher from Canada and Hong Kong identified the purpose of providing feedback to their students as a main purpose of their assessment while teachers in Beijing identified it as their main purpose in a smaller percentage (86.6%). Most instructors in Canada and Beijing reported that the use of their student assessment nourished their instruction plan, it also allowed them to diagnose strengths and weaknesses in their instruction. The different assessment methods and procedures reported by teacher participants evidence the wide variety and complex processes followed by EFL/ESL teachers in their classrooms. Assessment methods reported include instructor-made and student-made assessment as well as standardized assessment to assess productive and receptive language skills. The similarities and differences found among the assessment methods, procedures and purposes of the participating teachers may suggest the interrelationship between instruction and assessment, an interrelationship in which teachers are embedded and therefore could explain the assessment decisions that teachers make on a day-to-day basis based on a variety of internal and external factors. These factors may include the nature of the courses, the teaching experiences of instructors, teachers assessment language literacy (Fulcher, 2012), students' needs and the teaching and learning environment (e.g., size of the classes) (Cheng, Rodgers & Hu, 2004). Young learner classroom assessment has also received recent attention from the research community.

The field of young language learner (YLL) assessment and the interest of researchers to focus on understanding the underpinning issues in this field have grown considerably since the 2000s. The "... global increase in early FL education programs has not only diversified the population of young L2 learners..., but it has also generated the need to assess and evaluate YLs' progress and achievements in learning the FL. Therefore, we have also witnessed a steady increase in the assessment of young FL learners over the past

20 years...” (Timpe-Laughlin & Cho, 2021, p.p. 344). In the early 2000s, summative assessment research on YLL assessment focused on understanding national stake assessment on YLLs English as a Foreign Language achievements at the end of their primary education such as the cases of Netherlands (Edelenbos & Vinjé, 2000 as cited in Timpe-Laughlin & Cho, 2021), Austria (Zangl, 2000), France, and Scotland (Edelenbos & Vinjé, 2000; Johnstone, 2000; Zangl, 2000 as cited in Timpe-Laughlin & Cho, 2021). However, formative classroom assessment was firstly approached by Haselgreen (2000) where an assessment battery was developed and analyzed in Norway to assess the 1) vocabulary, morphology, syntax, and phonology, (2) text cohesion, (3) pragmatics and (4) strategic ability through tasks that focused on integrating reading, writing, listening and speaking.

Research into the classroom assessment practices of YLLs teachers have found that they include teachers’ diagnostic competence and their assessment decision making (Butler, 2009), Hungarian teacher diagnostic feedback provided to YLs (Nikolov, 2017 as cited in Nikolov & Timpe-Laughlin, 2021), and assessment beliefs of elementary teachers in Israel (Inbar-Lourie & Donitsa-Schmidt, 2009), Greece and Cyprus Tsagari (2016). Inbar-Lourie & Donitsa-Schmidt (2009), analyzed the assessment practices and beliefs of EFL teachers in Israel, orienting the study towards understanding the underpinnings of teachers’ decisions to use alternative assessment in their classrooms. The study focused on teachers’ perceptions regarding (Hargreaves, Earl and Schmidt, 2002 as cited in Inbar-Lourie & Donitsa-Schmidt, 2009) an alternative assessment (AA) model focusing on technological, cultural, political and postmodern factors involved in EFL teachers’ assessment decision making and alternative practices. Data obtained from questionnaire responses of 113 EFL teachers suggested that the factor that had a major role in teachers’ decisions of imple-

menting or not AA was the technological one, identifying it as the highest predictor to teachers' exclusion of AA. Time was found to be the strongest obstacle to teachers' implementation of AA, where teacher participants stated to consider AA extremely time consuming. Similarly focusing on classroom assessment, Tsagari (2016), analyzed Greek and Cypriot primary school EFL teacher' classroom assessment practices following a mixed methods approach. Teacher participants assessed their students with the traditional paper-pencil test at a specific time period to understand how students had progressed. Teachers' self-made tests relied heavily on grammar and vocabulary while speaking and listening were rarely approached. Feedback accompanied the tests, in the whole-group discussion format: mistakes were discussed to avoid in future examinations while tests were returned to the student individually. Alternative assessment was another element included as a strategy to teacher' classroom assessment considering a useful method due to its teaching and learning enhancement characteristics. Other affective factors involved in students' learning process were also considered by participant teachers. For instance, students' personality, effort and participation during the course was considered part of the assessment criteria. Teachers in Cypriot added to these elements students' willingness to learn, overall performance in the period, their first language (L1) and their family background. However, a lack of creativity, inconsistent feedback procedures, and a heavy reliance on traditional assessment methods over alternative assessment methods were weaknesses identified by the researcher in teachers' assessment processes. The strengths included an ample awareness of their need to receive assessment training so the benefits of alternative assessment can be developed in YLLs. In a more recent case study, Yan, Zhang, & Cheng (2021) analyzed the classroom assessment practices of three elementary school EFL teachers from China. Analysis of assessment documents, classroom observations and semi structured

interviews suggested, in correspondence to Tsgari's study (2016), that teachers heavily relied on traditional assessment failing to involve the student in the decision-making process of the assessment process. Teacher participants implemented norm-referenced assessment, therefore cultivating student performance comparison which could possibly be driven by the large-scale testing practices in the country. Teachers included a variety of assessment practices including evaluative feedback (instead of formative), spontaneous assessments, and planned student-involving assessment opportunities suggesting teachers' assessment was not giving full potential to classroom-based assessment.

The wide variety of assessment procedures conducted in the language classroom are led by diverse factors such as teachers' experiences, professional development opportunities, assessment tools, scales used, the institution's assessment system (Davidson & Leung, 2004), teachers' classroom assessment literacy (Lan, & Fan, 2019) and the environment in which assessment is socially embedded (Scarino, 2013; & Inbar-Lourie, 2008). This varied and difficult to define scenario has exponentially been boosted by the COVID -19 pandemic. As of March 2020, language teachers have been obligated to adapt their classroom face-to-face assessment to online or virtual environments where diversity and uncertainty have become strong underlying factors. Recent studies focusing on the assessment of English learners during the pandemic have explored the diverse adaptations teachers made to their online assessment. Zhang, Yan & Wang (2021) explored the online assessment practices of six Chinese EFL public university teachers during the COVID-19 pandemic. Semi-structured retrospective interviews focused on participants' experiences regarding their background and demographic information, their online assessment practices, the changes identified in their pre and post pandemic assessment and finally their perceived knowledge of assessment. Thematic

analysis of transcribed data suggested that teachers were greatly influenced by their university policies. Participants reported lessons were delivered online and increased formative assessment due to university mandate. Teachers reported that their assessment changed format to suit online demands, stopped the implementation of tests and quizzes and increased the amount of written assessment assignments. Students' understanding was diagnosed in written form with student written responses to questions led by the teacher typed into the chat box option of the platform. Summative tests which were normally closed-book and timed became open-book tests without a time limit. Group and pair work was diminished since teachers believed that grouping applications for online classes made their monitoring troublesome. One participating teacher of the six made more changes to his assessment reporting that blended learning strategies were implemented to teaching and assessment which were not done prior to the pandemic. Students engaged with online material and then answered an online quiz about the resource. The researcher concluded that the variety of innovations conducted by the participants in their assessment procedures were a result of experience and improvisation. The "...decision to make changes (or not) to their assessment practices was mediated by both contextual factors and experiential mediators. Moreover, the contextual factors prompted the teachers to make changes to their assessment practices; however, it was the experiential factors that brought out more individual differences in teachers' online assessment practices" (p.p.504). Ghanbari & Nowroozi (2021) added to their report the difficulties that EFL teachers faced while assessing online. Technological barriers represented many difficulties. Being unfamiliarized with the university platform, the lack of reliable internet connection, lack of students' access to technological infrastructure (lap-tops, mobile phones), time consuming task design for online platforms as well as time consuming grading made postgraduate students'

assessment difficult in Iran. Additionally, affective factors made the process more difficult. Teachers reported that lock down, isolation, and long hours in front of the screen resulted in anxiety, fear and sadness that affected the delivery of their online assessment. The researchers concluded that the most relevant factor that hindered online assessment was teachers' lack of technological literacy and a general lack of confidence in technology to conduct assessment. However, it was found that assessment difficulties gradually disappeared as teachers became more involved in online assessment and slowly learned the benefits of online assessment through experience. Thus, depicting the importance of institutions facilitating the gradual integration of technology into EFL teacher assessment procedures. Others have found strengths of online language assessment. Chung & Choi (2021) found that implementing sustainable multimodal assessment projects in university settings of South Korea was beneficial to maintain students' engagement and positive perspectives of online assessments. Teachers formed communities where assessment was shared boosting their positive perceptions of their assessment. However, it was pointed out, in accordance with Lan & Fan (2019), that assessment literacy is needed to understand the role and implementation of technology to conduct assessment.

Many factors have been found to have a role in how teachers assess their young EFL learners: technology access, beliefs, institutional and national policy among others. Research has suggested that teachers use a variety of tools to assess their YL, traditional and alternative assessment, peer and teacher feedback, project-based assessment and combinations of summative and formative assessment. This complex and diverse scenario of YLL assessment conducted by teachers in their classroom, faces many challenges and is in constant change due to the COVID-19 pandemic. Research conducted on classroom teacher assessment has mostly been

conducted in countries such as Europe, North America, and the Middle East. However, Middle Eastern countries such Israel, Iran among others are leading the exploration of YLL assessment during the COVID-19 pandemic. However, research has yet to explore how the global pandemic has impacted the assessment processes of Latin American teachers working with young learners. Understanding the context specific advantages and disadvantages of RA during the pandemic may help have a deeper understanding of teachers' processes to assess EFL reading, and a partial understanding of students' reading development during the pandemic. Therefore, this paper has the purpose of describing the experiences of three Mexican EFL teachers and their assessment of young learners' reading skills during the COVID-19 pandemic. It is guided by the following research questions:

- *What are the procedures implemented by EFL YLL teachers to assess reading skills during the COVID-19 pandemic?*
- *What are EFL YLL teachers in Mexico perceptions of reading assessment during the COVID-19 pandemic?*

The following section describes the methodological process followed to collect data and provide answer to the research questions.

## **2. Methodology**

The study conducted followed an exploratory interpretive qualitative approach (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007; Creswell, 2015) with a case study design (Cohen, Manion & Morrison, 2007) which sought to explore a specific phenomenon defined by specific temporal and geographical characteristics, with a special interest in learning the experiences of participants while living

a particular situation(Cohen, Manion & Morrison, 2007): YLL teachers conducting assessment during the COVID19 pandemic .

### **3.1 Research Context**

The participating teachers were all in-service EFL teachers in public elementary schools in the northeastern region of Mexico, in the state of Tamaulipas. As of March 2020, public schools interrupted face-to face education due to the COVID-19 pandemic and the National Ministry of Education implemented the national strategy “Classes at Home” with which it intended to continue elementary education at a distance through several tools. Students maintained contact with their teachers with diverse virtual tools such as educational platforms as official means of delivering English lessons. The State Coordination of English for Young Language Learners delivered via their website a home-made activity workbook for each grade which teachers could follow to teach their lessons during the pandemic (SET, 2019). The workbook was elaborated by the Coordination and teachers who were teaching to YLLs at the time. They included an introductory message on behalf of the State Secretary and approximately 20 activities to be done in a period of three months. Activities included work for the four language skills, grammar, and vocabulary. However, they did not include teaching or assessment procedures for teachers to follow. Every three months the workbook was updated with more and different activities. Regarding assessment, teachers need to hand in global scores of students’ English achievement to the state coordination. The score included students’ summative performance during a period of three months. The minimum passing grade for a student was 6 and teachers were not allowed to assign scores lower than 6 to any child. Characteristics or procedures to follow to assign scores to students were not specified in the workbooks nor in the course national program (SEP, 2017). However, the National

Foreign Language Curriculum includes a scope and sequence of social skills students should develop through language learning per grade and suggests formative assessment as a strategy to implement (SEP, 2017, p.p.277). According to this document, students should reach A1 at the end of their 6th grade of elementary school and B1 at the end of their third year of secondary school. This seems to be deviated from reality especially now that the pandemic has changed all the assessment processes therefore impacting language skill development. Additionally, The Mexican Ministry of Education and the State Ministry of Education implemented radio, and television programs to deliver lessons. Students could access them without the need of internet connection. These lessons were transmitted daily distributed in one to two hours daily. Transmissions included all the content subjects including EFL. However, English was not transmitted daily. They were considered additional resources that teachers could incorporate to their on-line lessons.

### 3.2 Participants

A convenience sample (Dörnyei, 2007) of two female and one male Mexican EFL teachers in service in public elementary schools in the northeastern region state of Tamaulipas, Mexico participated in the study. The following paragraphs detail the background of each one of them. To protect their identity, pseudonyms are used from here on to refer to them.

**a) Hector** was a young male between 20-25 years of age. He had an undergraduate degree in psychology and two teaching certifications provided by Cambridge Assessment English: The Teaching Knowledge Test and the In-Service Certificate of English Language Teaching. He reported he had at least ten years of teaching experience with YLLs and was teaching

first, second and sixth grade at the time of the study. He specified that, as a teacher, he wished to avoid administrative work and focus on students' learning. He believed that helping students achieve the use of the language was his main objective as a teacher. He considered reading was a neglected skill in his context since most teachers focused on students' oral and written production during their lessons. Therefore, he perceived the reading skills of his sixth graders were not fully developed. His institution required him to hand in a global score of his students' EFL achievement. This score included in a single numerical score the achievement in the four languages skills including grammar and vocabulary. Once the pandemic started, the State English Program Coordination provided teachers with a teaching workbook that substituted the textbook.

**b) Nely**, a young 22-year-old female, had at least seven years of teaching experience in the public elementary school sector. At the time of the study, she had a BA in Applied Linguistics and the TKT certification. She was a student of a postgraduate program (MA in Educational Research), where she intended to conduct a project about writing in young language learners. At the time of the study, she was working with eight different groups of third, fourth and fifth grade at six different schools: three groups of third grade, three of fourth grade and two groups of fifth grade. During the pandemic, she faced difficult issues while teaching reading. During the interview she explained that she began sending her students work by email and then later moved on to use WhatsApp. An online platform to assess or teach students was not an option to use since they did not have constant access to a computer or internet. Therefore, on occasions texts were shared on PDF or via internet link to open and read. She would divide her lessons to work on a single reading text during several sessions. She would add more instructions than

usual to help students and parents understand what needed to be done in the activity and this way at least try to save the year. In terms of assessment, she also needed to hand in a numerical representation of students' overall language development every three months. This score needed to include students' holistic progress. Although she had the liberty of choosing the tools to assess students and the process to follow, the Mexican Ministry of Education obligated her to provide a passing grade to every student.

c) **Valeria** was a 42-year-old female English teacher who stated to have more than 20 years of teaching experience, working with students from all educational levels. She had a BA in Foreign Affairs and was undergoing postgraduate studies in an MA program of Bilingual education. At the time of the study, she was working with students enrolled in a private primary school in grades 4 and 6, teaching 20-25 students in each group. Her students were immersed in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) program combined with a communicative language approach. She taught students science and math in English twice a week while the rest of the days she dedicated to teaching them the four language skills accompanied with grammar and vocabulary. She worked with students daily from 2.5 to 3 hours. Although the English program followed the National English curriculum, as a private school, school authorities had the liberty of adding to the program what they considered necessary. Therefore, in terms of assessment, Valeria was required to hand in a global English score that included all the language skills, the two sub skills and any other aspect they considered necessary. Valeria explained during the interview that teaching reading practices included audio and video recordings posted on the platform of use to conduct lessons. Students would listen to the recording and follow the text that was uploaded to the platform

of use. She explained that after following the audio, students would open their microphone and read aloud the text while the rest of the group followed along. Valeria felt her adaptation process to the integration of technology in her lessons was slow, but in the end, she managed to include different technological tools to her lessons, tools she had learned about from previous experience.

### **3.3 Data Collection instrument**

Semi structured interviews were conducted with each teacher participant with the intention of exploring their “...views and experiences...” (Heigham & Crocker, 2009, p.p.183) regarding their assessment of learners’ reading skills. The interview followed an interview protocol (Appendix A) of 16 questions which guided (Heigham & Crocker, 2009) the main researchers’ conversation with participants but gave flexibility in case the participant needed to mention other important topics to the project (Heigham & Crocker, 2009) resulting in a meaningful conversation that covered the needed topics for the project. The interview had the purpose of exploring participants’ procedures to assess reading and writing during the pandemic and their views in terms of the usefulness of this assessment to the development of reading and writing skills. For purposes of this project, only the responses corresponding to the assessment of reading are reported. Before interviewing participants, the interview protocol was validated through a piloting (Dornyei, 2007) stage where four different YLL teachers were interviewed. The main researcher conducted the interviews. After engaging in researchers’ self-reflection post to the piloting stage, three questions were rearranged to make the interview more coherent, and two questions were reworded to make them more understandable to participants.

### **3.4 Data Collection Procedure**

Firstly, invitation emails were sent to the EFL teachers working in public elementary schools in the capital of the state of Tamaulipas, Mexico. The email described the scope of the project, its purpose, the nature of teachers' participation, the risks and benefits of their participation. Three participants accepted to take part in the study by responding the email. Once their personal acceptance to participate was received, a time and date was scheduled via email to conduct the interviews. Due to the pandemic, interviews were conducted via telephone conversation in compliance to the availability of the participant. They were conducted in participants' L1, Spanish, since it was their language of choice. They lasted from 30-35 minutes and were, with participant authorization, audio recorded for future transcription. Personal information such as name or any other data that could lead to their identification was not required and therefore not audio recorded. During the interview, the researcher took notes or reflective memos to remember important data shared during the conversation (Dörnyei, 2007), to care for the trustworthiness of data.

### **3.5 Data analysis**

Data from interviews were prepared for analysis by conducting transcription in the language they were collected, Spanish, to avoid data loss or subjectivity in the translation process (Cohen et al., 2011; Pavlenko, 2007). They were analyzed following an inductive thematic approach (Braun & Clarke, 2006) considering that the main themes that emerged from data could give answers to the main research questions. Following an interactive process (Srivastava & Hopwood, 2009) when reviewing data transcription, color coding was assigned to each theme and code, identified as part of each theme. Then codes and themes were cross referenced

to find similarities and differences among participants' experiences and views (Vaismoradi et al., 2013). Some degree of researcher bias should be considered when reviewing this study, since it was the researcher who conducted the interviews. To reduce this risk, data was shared with an experienced researcher in the field of applied linguistics (Dornyei, 2007). She reviewed the data individually, and then discussed her findings with the main researcher. Minor discrepancies were found and discussed with the main researcher until consensus was reached. These and other results are discussed in the following section.

### **3. Results**

The results are presented according to the research questions that guide the study. The first one (*What are the procedures implemented by EFL YLL teachers to assess reading skills during the COVID-19 pandemic?*) intends to explore participants' assessment process and how they were implemented during the assessment of reading. The second (*What are EFL YLL teachers in Mexico perceptions of reading assessment during the COVID-19 pandemic?*) focuses on participants' views of their assessment of reading during the pandemic.

#### **4.1 Procedures to Assess Reading**

##### **a) Hector**

During the interview Hector explained that due to the pandemic he did not have the opportunity to conduct virtual lessons with his students because they did not have the money or access to the internet. He explained that at the beginning of the pandemic he would video record himself and send explanations to his students via WhatsApp message to their parents' phones. Explanations would correspond to the home-made workbook given to him by the

main coordination. However, he did not obtain a response from students nor parents. Parents, who received the tasks for their child to complete, did not respond to the message in some cases, did not comply with the completion of the task or could not view the video since they did not have enough internet data or signal on their phones. Therefore, he decided to send materials via Whatsapp only once a week. This resulted in his extreme cut-back of class content and tasks assigned as is suggested in the following excerpt:

Realmente no tuve una clase virtual con los alumnos porque no contaban con el recurso para poder hacerlo. La manera en la que se trabajó con ellos fue a través cuadernillo de trabajo, entonces las pocas personas que me pudieron mandar evidencia de sus cuadernillos...aveces de 15 estudiantes solo contestaban 2 alumnos con trabajos entregados...yo tengo 10 grupos y cada uno tiene aproximadamente 25 entonces de esos 250 alumnos que tengo solamente 10 alumnos me mandaron evidencia, entonces era muy difícil para mí evaluar... No iba a tener el recurso, que son los padres de familia para que ellos pudieran ayudar a los niños o grabar a los niños o hacer algo, fue muy difícil que los padres de familia pudieran mandar las evidencias de trabajo de sus hijos. Asi que no implemente estrategias de evaluacion de lectura...

I really didn't have a virtual class with the students because they didn't have the resources to do it. The way in which they worked with them was through workbooks, so the few people who could send me evidence of their workbooks...sometimes out of 15 students, only 2 students answered and delivered their work...I have 10 groups and each one has approximately 25 students. From those 250 students only 10 students sent me their tasks answered regularly...I would not have the resources, that is the parents, so that they could help the children or record the children or do something, it was very difficult to ask

the parents to send evidence of their children's work. So, I didn't implement any reading assessment strategies...

To do the assessment parents would need to sit down with their child, answer the assessment and/or video or audio record the child doing the task, which in the case of this professor's context, it was not possible due to internet access difficulty or other various factors in which parents were involved. Additionally, a minimum number of students were engaging with their reading tasks. Due to this difficult situation he decided to omit the assessment of reading. He explained he provided a score of students' holistic language achievement every three months based on the number of activities each student handed in rather than the improvement of their reading. So, although he did not implement formal reading assessment, the score provided to his institution included a reading score. This score was calculated based on the amount of reading tasks done by the student and submitted by parents via WhatsApp.

## **b) Nely**

During the interview, Nelly explained that the assessment of reading was not done in a formal, summative way. She did not have a test or a specific date to assess students. She assessed students' daily activities, depending on the number of activities each student handed in. She pointed out in the interview,

No, tal cual no, porque no tuve contacto con los alumnos, estaba todo escrito... por ejemplo había un texto que yo lo dividí como en 11 partes, puse una imagen y cada párrafo lo tenían que unir con esa imagen, entonces sí tenían que leer cada cosa para saber a donde correspondía cada imagen. Fue más como comprensión lectora y no tanto evaluación de la lectura.

No, not exactly, because I had no contact with the students, it was all written... for example, there was a text that I divided into 11 parts, I put an image and each paragraph had to be linked with that image, so they did have to read each thing to know where each image corresponded. It was more like a reading comprehension task and not so much reading assessment.

Nely adapted her assessment of reading to the reality her students were facing. She did not have contact with them on a daily basis, sometimes parents sent finished activities through email, sometimes through WhatsApp and therefore assessment could not be conducted in a consistent way. She explained that reading assessment was conducted primarily through activities sent to students via their parents to be done at home. Then, students returned activities answered the same via they were sent. Feedback was not part of this process, since *"...attending so many students does not give me the time to provide deep and contextualized feedback to each of the assessment activities..."* (Nely). However, she reported adaptations to her assessment procedures in terms of the nature of the tasks implemented. As explained above she noticed the reading activities included in the workbook provided by the state coordination were too hard for students to answer, therefore she adapted the same text to students' capabilities and skills.

**c) Valeria**

During the interview, Valeria explained that she did not apply a formal assessment nor a formal test. Reading was assessed with daily work and participation on the platform microphone. She believed students were already going through an important adaptation process which she did not want to overwhelm with more work. Valeria monitored students' reading, helping them with pronuncia-

tion or comprehension issues while they read aloud on the microphone. As she mentions,

No, en este momento yo creo que dado que estábamos todos en un proceso de adaptación, creo yo que no fue prudente haber llegado a este método, porque si no se iba a llegar a la frustración del alumno...Lo que era la lectura diaria cuando teníamos que leer, la participación más que nada, no era tanto evaluación, era participación.

No, at this moment I think that since we were all in a process of adaptation, I think it was not prudent to have come to this method (formal assessment), because otherwise the student would be frustrated...daily reading when we had to read, participation more than anything, was not so much evaluation, it was participation.

Data suggested Valeria, focused more on students' informal assessment considering their participation and daily work. Students were required to open their microphones and read aloud during their synchronous sessions on the platform. While they read, the rest of the class that was connected to the session would follow along in their textbook. Then, once the text had been read the teacher asked general comprehension questions during the session. She would provide feedback at the moment of their reading and during the comprehension questions. She considered this an informal assessment, since it's not a test that is being applied.

## **4.2. Perceptions of Reading Assessment During the Pandemic**

### **4.2.1 Assessment difficulties**

#### **a) Hector**

He believed that many difficulties made his reading assessment hard. But the biggest was not being able to provide immediate feedback to students' tasks. Although he did not implement formal

reading assessment, he believed that immediate feedback would help his students improve their reading development. However, since the pandemic started, he was not able to see his students and depended on the communication with parents via WhatsApp. Feedback was delayed and sometimes was delivered three weeks after task was completed as pointed out in the following quote:

...Si, pues la más grande para mi fue esa, que no se pudo dar una retroalimentación en el momento al niño porque por ejemplo me mandaban las fotos, pero como tres semanas después ya estaba en otra actividad que no concordaba con la que me habían mandado. A veces no tenía ese contacto directo con los niños o con los padres de familia...Pues yo creo que el más grande... y así ellos no pudieran saber en qué mejorar.

...Yes, well, the biggest one for me was that the child could not be given feedback at the time because, for example, they sent me the photos, but about three weeks later I was already in another activity that did not match the one they had sent me... Sometimes I didn't have that direct contact with the children or with the parents... Well, I think that was the biggest thing... so they couldn't know what to improve.

## **b) Nely**

Regarding her perceptions of her reading assessment, Nely explained she experienced difficulties regarding the reliability of the activities implemented. She explained that although some parents were very punctual in returning finished reading activities, she still was not sure whether students had done the activities themselves, or if someone else had done them. She explained,

pero por ejemplo, si me hablaban las mamás de que “oiga teacher, yo no le entiendo” cuando la persona que debe entender es el niño. Entonces, no tanta dificultad, sino la incógnita de que no supe quien lo hizo... y al final por ejemplo nos dicen, si no tienen calificaciones, promedien con lo que tengan, entonces hubo muchas personas que no hicieron nada porque sabían que no los podíamos reprobar...creo que esa si es una dificultad

...but for example, the mothers did tell “hey teacher, I don’t understand what we need to do” when the person who should understand is the child not the parent. So, it’s not that difficult, but its jumping into the unknown because I don’t know who did it... and in the end, for example, they tell us, if they do not have any work to grade, score them with what you have... then there were many people who did nothing because they knew that we could not fail them, I think that is a difficulty...

Nely was also worried about the national policy that obligates teachers to provide passing scores to every child. Most of her students did not complete the activities used to assess their reading performance, and some of these students did not contact Nely during the whole school year, even though she kept insisting on contacting students’ parents. However, she had to provide them with a passing grade even if there was no evidence of the students’ language development through their work. She felt this was unfair and problematic for her lessons since she was planning class for students that did not actually have the language skills their assessment was stating they had. She explained that she also believed her technological difficulties hindered her assessment of students’ reading skills. For instance, for her to assess her students’ reading, parents needed to send her via email or WhatsApp photographs of students’ work. However, “...sometimes the image was blurry,

*or the file had errors and could not be opened...".* So, she needed to ask for the picture again which some parents just did not send back.

### **c) Valeria**

During the interview Valeria expressed she felt her assessment process was not concluded due to the pandemic. She believed her main difficulty to assess reading during the pandemic was the distraction students have at home. More distractor factors are available at home which cause students to lose focus and get distracted. She explained,

... estamos hablando de que el niño se distrae, y pierde la noción y no se quedan concentrados en lo que es la lectura, y de aquí a lo que le llegaba el mensaje al niño por internet, pues sí no era el momento, tardaba, en lo que llegaba a escuchar la pregunta sobre el texto y comprenderla...  
...we are talking about the child being distracted, and losing track and not staying focused on what is being read, and then the time the message takes to reach the child on the internet, well it wasn't at the moment, it took, some time for him to hear the question about the text and comprehend it...

The previous quote also exemplifies how technological issues made the assessment of reading difficult. Some online education platforms have online tools that facilitate the oral interaction of teachers and students. However, some of these platforms have issues with audio lag that results in teachers or students having to wait a few seconds to receive a response to their oral interactions. This lag may cause students to believe they will not get a response and get distracted from the lesson.

### 4.2.3 Positive Perceptions of Reading Assessment

#### a) Nely

Although she had many obstacles to the valid and objective assessment of her students' reading skills, Nely considered that there were good aspects to the assessment of reading during the pandemic. She considered that the pandemic allowed students to gain technological skills and autonomous language learning skills that they may not have had prior to the pandemic. She explained,

...entonces un beneficio es que los niños que sí están atentos a su educación como que sí aprendieron a utilizar nuevas herramientas, o se dieron cuenta que es posible para ellos aprender solos por así decirlo o que no necesitan a fuerza a un profesor frente a ellos, que lo pueden hacer ellos solos...

...So, one benefit is that children who are attentive to their education did learn to use new tools, or realized that it is possible for them to learn on their own, so to speak, or that they do not necessarily need a teacher in front of them, they can do it by themselves...

This would mean that Nely considered that children were also involved in a constant self-reflective process that allowed them to become aware of their autonomous learning skills and the strategies that work best for them. Thus, considering that assessing reading through virtual environments may have some benefits for YLLs.

Valeria and Hector did not mention any positive views of assessing reading during the pandemic.

### **4.3 Usefulness of Reading Assessment during the pandemic.**

#### **4.3.1 Not Useful**

##### **a) Hector**

He believed that since he did not conduct reading formal assessment of his students, he could not give a full perception of the usefulness of his reading assessment for his students' language development. But he felt that his students' reading skills did not improve, instead they had stalled for the two years that have so far been lived during the pandemic. When the pandemic started, he was about to finish a school year and felt he left it incomplete as he explains below,

...La verdad, como no hice...bueno la verdad no. No siento que hubo una mejora, siento que fue más como un estancamiento porque no se pudo finalizar, no el ciclo escolar sino un ciclo de enseñanza que yo iba a terminar. Iba terminar un ciclo de enseñanza después de vacaciones, pero fue cuando sucedió todo esto, entonces ya no pude terminar el ciclo de enseñanza que yo tenía con mis alumnos. No mejoró, sino que se quedó estancado...

...The truth is, since I didn't assess...well, not really. I do not feel that there was an improvement, I feel that it was more like we got stuck, because it was not possible to finish, not the school year... I was going to finish teaching a unit after vacation, but it was when all this happened that I could no longer finish the teaching cycle that I had with my students. It didn't improve, it just came to a halt.

He perceived the school year had been lost since its appropriate conclusion was not possible due to the pandemic, which influenced his lack of assessment and perceived stag of students' reading skills. He believed students' did not advance because there was no evidence of their advance nor of their stillness.

## b) Nely

Nely perceived the assessment of reading, in the case of her students, did not allow her to develop or improve students' skills. Since she did not engage with feedback on a frequent basis and only a few parents were being contacted, she felt her only mission was to "save the school year" as stated in the following quote,

...Yo creo que no, siento que fue más para salvar el año escolar. Siento que fue muy apresurado. No quiero hacer menos los esfuerzos de las instituciones... de mis grupos atendí a 7, un grupo no me mandó nada, nadie, ni un solo alumno y del otro grupo solo una alumna me mandó y la mitad del trabajo que pedí. Entonces sí siento que fue quien quiso tomarlo... en cuanto a actitud, no tanto a conocimiento, fue de actitud y de ver cómo me mentalizo para lo que viene el próximo ciclo...Si en presencial es muy difícil, pero al menos ves al niño en tiempo real, en cambio acá yo no sé si todo lo tradujeron o si lo hicieron al azar, había cosas que se notaba que las hicieron al azar, por mandarlo...

I think not, I feel like it was more to save the school year. I feel like it was too rushed... I attended 7 of my groups, one group didn't send me anything, no one, not a single student, and from the other group only one student sent me and half of the work I asked for. So I do feel that she was the one who wanted to take it in terms of attitude, not so much knowledge, it was about attitude and seeing how I prepare myself for what is coming in the next school year...if in person it is very difficult, but at least you see the child in real time, instead here I do not know if everything was translated or if they did it randomly, there were things that you could tell they did randomly...

Nely emphasized that who chose to continue working in this school year was because they made a choice to do so, more a choice of attitude than a choice to improve language skills. She believed that although reading assessment did not help improve the reading skills of her students, it did help her students prepare mentally for what was coming the following year. The pandemic has led students and teachers to continue working at a distance which may lead to different attitudes towards learning and assessment. Therefore, Nely considered that those few students that sent their work to be assessed via WhatsApp had more adaptation probabilities for the following school year.

#### **4.3.2 Positive Usefulness**

##### **c) Valeria**

Regarding the usefulness of assessment for the development of reading skills, Valeria believed that the process was not going to be immediate. She considered it a slow, growing process that took children time to get used to and familiarized with all the tools involved. She believed reading was developed but not at the same speed as before the pandemic. She explained,

...Va a ser un proceso lento, pero yo creo que sí va a funcionar un poco, sí, no pudimos ver mejoras en lo que es este caso, verdad? ya ellos se fueron adaptando y yo creo que poco a poco van a tener que ir adoptando este tipo de herramientas para obtener su propio aprendizaje, para ser un poco autónomos...porque ya no leían los niños, entonces van a tener tiempo, ver forzados a adquirir otra vez la habilidad de la lectura...

...It will be a slow process, but I think it will work a little... we could not see improvements in this case, right? They have already adapted, and I think that little by little they

will have to adopt this type of tool to obtain their own learning, to be a little autonomous...because the children no longer read, then they will have time, they will be forced to reacquire the skill of reading...

She felt the current pandemic situation and assessing online had put students in a comfort situation where they did not need to read as much as they used to prior to the pandemic. However, she felt the daily assessment of reading through activities and student participation would encourage them to slowly update their reading skills. The wide number of tools available on the internet to assess students was perceived as a great strength to assessing online. These also took some time to get used to and aware of the benefits of their use. It also took time to train students in their use which can be time consuming at times.

## **Conclusions and Discussion**

Responding to RQ1 *What are the procedures implemented by EFL YLL teachers to assess reading skills during the COVID-19 pandemic?* data suggested that teacher participants of this study had similar assessment procedures. As can be visualized in Table 1, all of teachers considered, that due to the difficult technological and health contextual factors involved in their assessment (Cheng, Rodgers & Hu, 2004), they could not implement formal RA with tests and therefore focused on students' completion of reading tasks. Both Hector and Nely considered the number of reading tasks, returned to them via parents' WhatsApp, as the main scoring criteria.

**Table 1 Teacher Participants' RA Procedures and Perceptions during the COVID-19**

Participant	RA Procedures	Benefits of RA during COVID	Difficulties RA during COVID	RA Usefulness to Reading Development
<b>Hector</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- At first Video recorded explanations.</li> <li>-Sent 3 times a week at first, then only sent once a week.</li> <li>-shared to parents' Whatsapp, then parents returned photos.</li> <li>- Finally, decided to not assess students formally.</li> <li>- Provided score every three months to National Ministry of Education, through Program Coordination.</li> <li>-Provided every child with passing grade.</li> <li>- Score reflected number of reading tasks completed rather than reading performance.</li> </ul>	None mentioned.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tasks sent to parents not directly to child.</li> <li>Lack of internet to access materials.</li> <li>Feedback was not immediate.</li> </ul>	None felt, did not identify signs of students' reading improvement.
<b>Nely</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Did not assess Reading formally, no tests.</li> <li>Tasks sent only sent once a week.</li> <li>shared to parents' Whatsapp, then parents returned photos.</li> <li>Students did tasks at home, returned answered.</li> <li>No feedback accompanied tasks.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teacher contextual awareness: Reading assessment task design and delivery adaptation to students' reality.</li> <li>Students' learned to use diverse technological tools.</li> <li>Triggered students' self-awareness, began becoming autonomous.</li> <li>Students and teachers gained adaptation skills.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Very Little contact with students.</li> <li>RA reliability questioned: is it student doing tasks?</li> <li>Lost contact with most of her students the whole school year.</li> <li>National policy: every child should be given a passing grade (minimum 6 maximum 10).</li> <li>RA done based on photographs of completed tasks returned by parents: sometimes blurry, not clear.</li> </ul>	No feedback and contact with parents only led to her belief of not improving students' reading skills.

<b>Valeria</b>	<p>Did not assess reading formally, no tests.</p> <p>RA involved students reading aloud activities on platform microphone.</p> <p>Considered students participation and online classwork.</p> <p>Used online platform for RA and teaching.</p> <p>After read aloud, follow-up comprehension questions.</p>	<p>Learned how to use different tools at the same time.</p>	<p>Students had many distractions at home, could not focus on RA.</p> <p>Audio lag of online platform made Reading aloud difficult to follow.</p>	<p>Reading may have improved, however not at same rate as prior to COVID. RA helped but still unknown to what degree.</p>
----------------	--	---	---	---

Both Nely and Hector had contact with students' parents once a week which made impossible their formal classroom RA. Valeria was the only one that had the possibility of communicating with students daily and managed to give students feedback about their reading skills through informal RA tasks conducted during the synchronous EFL lessons. Her grading criteria included the number of completed tasks uploaded to the platform and reading aloud participation. This diverse contextual and social context expressed by the three participants corresponds to Davidson & Leung's (2004) belief that classroom teacher assessment is shaped by diverse factors such as teachers' experiences (Zhang, Yan & Wang, 2021) and the environment (Scarino, 2013; Inbar-Lourie, 2008) they are involved in. The three participants added that as the year evolved their RA assessment changed to suit the possibilities of their students and their demands according to their access to online applications: reduced their RA tasks, avoided formal tests, reduced their direct communication with students (Hector, Nely) and considered the number of tasks completed as main grading criteria. This corresponds to the reality of Chinese EFL practices reported in Zhang, Yan & Wang (2021), where it was found that teachers' stopped the implementation of tests and quizzes in accordance with student' online access. Teachers in the present study however differed

with\_Zhang, Yan & Wang (2021) participants regarding their use of online tests. While Chinese teachers adapted them to virtual environments and adapted their administration to students' possibilities, teachers in this study decided to eliminate them completely and focus on a more friendly, formative assessment approach used in virtual classroom environments (Valeria).

Regarding teachers' perceptions of their RA during the pandemic (RQ2 *What do EFL YLL teachers in Mexico experience while assessing reading during the COVID-19 pandemic?*), participants had distinct views regarding the benefits and constraints of assessing reading during the COVID-19 pandemic. For instance, Valeria and Nely had more positive views. They considered students' benefited from learning to use distinct technological tools. They believed this could have triggered self-reflection and autonomous learning skills since they needed to engage with their learning and use different online resources on their own. Nely became more aware of the contextual needs of her students and reflected this on her adaptation of reading assessment tasks: She divided a single task in several sessions and assessed until completed. However, difficulties were faced during their RA. The three participants stated to have had technological issues when assessing reading: students did not have internet access, nor computer access which mirrors in some way the results obtained by Ghanbari & Nowroozi (2021) where students lack technological access hindered teachers' language assessment. For Hector and Nely the only source of communication with students was their parents WhatsApp number where assessment tasks were sent and received once done. In Iran, EFL teacher participants in Ghanbari & Nowroozi's (2021) study also found that teacher anxiety, fear and isolation had an impact on their online assessment which may correspond to Valeria's interest in avoiding overwhelming her students with tests and work therefore eliminating formal reading tests. Nely suggested that

the National Language Assessment policy of giving every student passing grades had a deep negative impact on her students' performance and her lesson planning: students new they would always pass and therefore could opt for not handing in their work. Finally, she added that it was not always clear if it was the student who was doing the tasks or their parents doing the work for them which could have led to a lack of assessment validity and reliability. This study focused on the perceptions and experiences of three participants which could be considered an important limitation since results cannot be generalized to other contexts. Therefore, future research could focus on implementing mixed methods methodologies where more data from more people could be collected but which may be complemented by data from other sources that could provide deeper understanding of participants experiences. Additionally, this study considered semi-structured interviews as the only source of data, future studies could incorporate other sources of data that provide more accurate insight of the RA procedures. but above all research needs to explore the crucial role technology is playing in the assessment of EFL reading.

The understanding of EFL teachers' procedures, experiences and views of the assessment of reading during the pandemic may allow language institutions or language program decision makers to take the necessary measures to support their teachers in the "smooth" implementation of assessment methods during the hard transition to virtual environments. It could also help other assessment stakeholders' such as parents, become aware of the difficult reality teachers' and students engage in during RA. Project results suggest that much still needs to be done to understand the context in which language teachers assess reading during the COVID pandemic. For instance, a specific model for teachers' virtual RA could aid in guiding teachers' awareness of the factors involved in their assessment. Although other models provide a complete descrip-

tion of the process and factors involved in teacher classroom assessment (Davidson, 2008 as cited in Davidson & Leung, 2004), the present COVID-19 pandemic and the experiences teachers and students have lived, give an insight on the need for these models to be revised to include virtual factors.

## 6. References

ALIYYAH, R. R.; RACHMADTULLAH, R.; SAMSUDIN, A.; SYAODIH, E.; NURTANTO, M.; TAMBUNAN, A. R. S. *The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia*. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, v. 7, n. 2, p. 90-109, 2020.

BUTLER, Y. G. How do teachers observe and evaluate elementary school students' foreign language performance? A case study from South Korea. *TESOL Quarterly*, v. 43, n. 3, p. 417-444, 2009.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CHENG, L.; ROGERS, T.; HU, H. ESL/EFL instructors' classroom assessment practices: Purposes, methods, and procedures. *Language Testing*, v. 21, n. 3, p. 360-389, 2004.

CHUNG, S. J.; CHOI, L. J. The development of sustainable assessment during the COVID-19 pandemic: the case of the English language program in South Korea. *Sustainability*, v. 13, n. 8, 4499, 2021.

CIVELEK, M.; TOPLU, I.; UZUN, L. Turkish EFL teachers' attitudes towards online instruction throughout the Covid-19 outbreak. *English Language Teaching Educational Journal*, v. 4, n. 2, p. 87-98, 2021.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. (2011). *Research methods in education*. 6th ed. Routledge, 2021.

CRESWELL, J. W. *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications, 2015.

DAVISON, C.; CONSTANT, L. Current issues in English language teacher-based assessment. *TESOL quarterly*, v. 43, n. 3, p. 393-415, 2009.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.

GHANBARI, N., NOWROOZI, S. The practice of online assessment in an EFL context amidst COVID-19 pandemic: views from teachers. *Lang Test Asia*, v. 11, n. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00143-4>

HASSELGREEN, A. The assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: An innovative approach. *Language Testing*, v. 17, n. 2, p. 261-277, 2000.

HEIGHAM, J.; COKER, R. *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

HILD, G. A case study of a Hungarian EFL teacher's assessment practices with her young learners. *Studies in Second Language Teaching and Learning*, v. 7, n. 4, p. 695-71, 2017.

INBAR-LOURIE, O.; DONITSA-SCHMIDT, S. Exploring classroom assessment practices: The case of teachers of English as a foreign language. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 16, n. 2, p. 185-204, 2009.

JIA, Y. *English as a second language teachers' perceptions and use of classroom-based reading assessment*. Texas A&M University, 2004. Available at <https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/3102/etd-tamu-2004C-EDCI-jia.pdf?sequence=1>

JIA, Y.; ESLAMI, Z. R.; BURLBAW, L. ESL teachers' perceptions and factors influencing their use of classroom-based reading assessment. *Bilingual Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 459-482, 2006.

JOHNSON, R.B.; ONWUEGBUZIE, A.J.; TURNER, L.A. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007.

KHATOONY, S.; NEZHADMEHR, M. EFL teachers' challenges in integration of technology for online classrooms during Coronavirus (COVID-19) pandemic in Iran. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*,

v. 8, n. 2, p. 89-104, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37134/ajelp.vol8.2.7.2020>

LALANI, S. S.; RODRIGUES, S. A teacher's perception and practice of assessing the reading skills of young learners: A Study from Pakistan. *Journal on English Language Teaching*, v. 2, n. 4, p. 23-33, 2012.

LAN, C.; FAN, S. Developing classroom-based language assessment literacy for in-service EFL teachers: The gaps. *Studies in Educational Evaluation*, v. 61, p. 112-122, 2019.

NIKOLOV, M.; TIMPE-LAUGHLIN, V. Assessing young learners' foreign language abilities. *Language Teaching*, v. 54, n. 1, p. 1-37, 2021. Disponível em: [doi:10.1017/S0261444820000294](https://doi.org/10.1017/S0261444820000294)

PAVLENKO, A. (2007) Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, p. 166-188, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>

TIMPE-LAUGHLIN V.; CHO Y. Reflecting on assessing young foreign language learners. *Language Testing*, v. 38, n. 3, p. 343-355, 2021. [doi:10.1177/0265532221998264](https://doi.org/10.1177/0265532221998264)

TSAGARI, D. Assessment orientations of primary state school EFL teachers in two Mediterranean countries. *CEPS Journal*, v. 6, n. 1, p. 9-30, 2016. Retrieved from <http://www.cepsj.si/doku.php?id=en:volumes:2016-vol6-no1>.

Scarino, A. Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, v. 30, n. 3, p. 309-327, 2013.

SET. Cuadernillo de Actividades 2019-2020. Estrategia Educativa Clases en Tu Hogar, Secretaria de Educacion, 2019. Available at <https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/contamoscontigo/cuadernillo-actividades-ingles/>

SEP. Aprendizajes Clave Educación Básica: Lengua Extranjera. Secretaria de Educación Basica, Mexico DF, 2017. Available at [https://www.planypogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planypogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)

SHAHZAD, S. K.; HUSSAIN, J.; SADAF, N.; SARWAT, S.; GHANI, U; SALEEM, R. Impact of Virtual Teaching on ESL Learners' Attitudes under COVID-19

Circumstances at Post Graduate Level in Pakistan. *English Language Teaching*, v. 13, n. 9, p. 1-9, 2020.

SUBEKTI, A. S. Covid-19-triggered online learning implementation: Pre-service English teachers' beliefs. *Metathesis: Journal of English Language Literature and Teaching*, v. 4, n. 3, p. 232-248, 2021. Disponível em: <https://jurnal.untidar.ac.id/index.php/metathesis/article/view/2591>

SRIVASTAVA, P.; HOPWOOD, N. A practical iterative framework for qualitative data analysis. *International journal of qualitative methods*, v. 8, n. 1, p. 76-84, 2009.

YAN, Q.; ZHANG, L.J.; CHENG, X. Implementing Classroom-Based Assessment for Young EFL Learners in the Chinese Context: A Case Study. *Asia-Pacific Edu Res.*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00602-9>

YOUNESI, M.,; KHAN, M. R. English language teaching through the Internet at Post COVID-19 age in India: Views and Attitudes. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, v. 7, n. 3, p. 870-875., 2020

ZANGL, R. Monitoring language skills in Austrian primary (elementary) schools: A case study. *Language Testing*, v. 17, n. 2, p. 250-260, 2000.

ZHANG, C.; XUN, Y.; JUNJU WANG, D. "EFL teachers' online assessment practices during the COVID-19 pandemic: Changes and mediating factors." *The Asia-Pacific Education Researcher*, v. 30, n. 6, p. 499-507, 2021.

## POSFÁCIO

### **É caminhando que se faz o caminho**

*Quando não houver caminho  
Mesmo sem amor, sem direção  
A sós ninguém está sozinho  
É caminhando que se faz o caminho*  
(Música Enquanto houver sol, Titãs)

Um convite para escrever um texto para ser publicado é um desafio em qualquer contexto, e escrever um posfácio de uma obra acadêmica tão rica e recheada de conhecimentos como esta, nem se fala! Plenamente cientes da responsabilidade que assumimos, escrevemos este posfácio com o coração repleto de alegria, satisfação e orgulho. Alegria pelo fato de as queridas organizadoras desta obra tão importante terem confiado a nós a missão especialíssima de concluí-la; satisfação pela oportunidade de participar da concretização deste longo e árduo trabalho que reuniu pesquisadoras de dentro e fora do Brasil; por fim, orgulho por acompanharmos o crescimento, o florescimento e os frutos dos estudos sobre ensino, aprendizagem e avaliação de línguas voltados para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O verso que escolhemos como título deste prefácio dá o tom dos nossos pensamentos em relação a esta obra: é caminhando que se faz o caminho! Antes, não havia caminhos abertos, não havia trilhas por onde caminhar para compreender e desenvolver o trabalho de ensino e avaliação desses pequenos aprendizes que, em tão tenra idade, já se veem às voltas com as línguas adicionais!

Aos poucos, os caminhos foram sendo abertos por meio de trabalhos de iniciação científica, de dissertações de mestrado, e de teses de doutorado, que foram lenta e gradativamente desvendando diferentes facetas das múltiplas realidades e dos inúmeros contextos em que há crianças aprendendo a se comunicar por meio de uma outra língua.

Os textos reunidos nesta obra, como já mencionado, são frutos da participação das autoras no V Encontro de Professores de Inglês para Crianças (V EPIC). O EPIC teve sua primeira edição em 2013, com o objetivo de reunir professores e professoras de língua inglesa que atuavam no Ensino Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para discutir sobre sua atuação profissional. Desde então, o evento vem acontecendo bianualmente, de forma presencial, ampliando cada vez mais o leque de temas relacionados à educação linguística com crianças, e atraindo um público cada vez mais diverso. Hoje, além dos e das profissionais da Educação Básica, participam de forma ativa do EPIC gestores e gestoras, pesquisadores e pesquisadoras da área, alunos e alunas de graduação e pós-graduação, e docentes do ensino superior, preocupados e preocupadas com a formação inicial e continuada de professores e professoras que atuam ou virão a atuar nesse segmento.

Diferentemente das edições anteriores, em decorrência da pandemia de Covid-19, o V EPIC aconteceu de forma remota e ficou carinhosamente conhecido como “EPIC em Casa”. Se, por um lado, os abraços na hora do café ficaram adiados para um momento futuro, por outro, o comprometimento e o esforço de todos os e todas as participantes permitiram trocas ainda mais intensas e abrangentes. Um dos motivos para isso, sem dúvida, foi a ocorrência concomitante do IV Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para Crianças, que trouxe o tema da primeira mesa redonda do evento, “Avaliação para a Aprendizagem e a Educação Linguística na e para a Infância no Brasil: avançamos?” e, também, da palestra de encerramento, “Assessing EFL Reading and Writing during the Covid-19: Voices of Young Learner Language Teachers

in Latin America”. A avaliação, que ainda tem sido discutida sob a perspectiva psicométrica e classificatória, sendo, portanto, empregada como um mecanismo de exclusão (LUCKESI, 1998), ganha novos olhares quando a reconhecemos como um importante agente propulsor de mudanças no processo de ensino-aprendizagem (SCARAMUCCI, 1999). Nesse sentido, Bueno e Araújo (Capítulo 4) nos inspiram a experimentar formas acolhedoras de praticar a avaliação *para* a aprendizagem (COOMBE, 2018) por meio de um jogo de tabuleiro—algo inimaginável até alguns anos atrás. Não há dúvidas de que a leitura deste capítulo irá instigar outros e outras profissionais a levar a experiência das autoras também para suas salas de aula.

Outros temas igualmente relevantes e inspiradores do “EPIC em Casa” refletem-se nesta obra, como a formação da professora e do professor de línguas adicionais para crianças e o uso de histórias infantis para introduzir o debate sobre a diversidade entre os pequenos. Salientamos, além desses, a discussão sobre o ensino de língua inglesa no contexto da escola pública em um momento em que ele se encontra em plena expansão, gerando, muitas vezes, dúvidas e questionamentos devido ao fato de não haver políticas que o suportem. Lamentavelmente, na contramão do que acontece no mundo, o ensino público de inglês para crianças no Brasil depende da vontade política dos governantes. Não havendo uma previsão de oficialização desse ensino, ele tem acontecido por meio de projetos de secretarias estaduais e municipais de educação, os quais são suspensos com a mesma facilidade com que são implementados.

No intuito de fomentar uma discussão embasada sobre o tema, o Conselho Britânico firmou uma parceria com o Grupo de Pesquisa FELICE (UEL/CAPES/CNPq), que ouviu gestores/gestoras e professores/professoras de um número significativo de municípios dos estados do Espírito Santo, Goiás, Paraná e São Paulo sobre suas experiências e carências. Todos e todas clamaram pela necessidade de políticas de formação e de diretrizes que venham a contribuir para a construção de currículos orientadores de suas

práticas. Um dos produtos resultantes dessa parceria foi a publicação do “Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, que aponta caminhos que possam vir a colaborar com a implementação de políticas imprescindíveis para uma educação linguística de boa qualidade.

Portanto, o caminho passou a existir onde não existia, e a direção foi lentamente sendo indicada. Não somente uma, mas muitas, com pessoas pesquisando e se dedicando a sós, mas de forma alguma sozinhas. Porém, diferentemente do que diz o verso que abre este prefácio, com amor para fazer o caminho ser visto e cada vez mais caminhado!

Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Sandra Regina Buttros Gattolin

20 de julho de 2022

## Referências

BRITISH Council. *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2022. Disponível em <https://www.inglesnasescolas.org/headline/ingles-para-criancas-publicacao-traz-propostas-para-diretrizes-curriculares/>

COOMBE, C. *An A to Z of second language assessment: how language teachers understand assessment concepts*. London, UK: British Council, 2018. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a\\_to\\_z\\_glossary\\_final.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a_to_z_glossary_final.pdf). Acesso em: 15 jul 2022.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Contexturas*. São Paulo, APLIESP, p. 75-81, 1999.

## SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

**Bruna Alessandra Graef Bueno** é graduada em Letras-2013, especialista em ensino de inglês para crianças pela UEL-2019 e mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela UEL- 2020. Docente efetiva do estado do Paraná e possui experiência no ensino de inglês na educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental.

E-mail: brunagraef@hotmail.com

**Carlos Alberto Sifuentes Rodríguez** is a full-time professor at the School of Sciences, Education and Humanities of the Universidad Autonoma de Tamaulipas. He holds a doctorate in Humanistic Studies from the Tecnológico de Monterrey and a doctorate in Romanesque Studies from the Sorbonne Université. His main research interests are studies on the US-Mexico border, the city and space in Latin American literature, and masculinities in contemporary Mexican literature.

E-mail: casifuentes13@gmail.com

**Cláudia Jotto Kawachi Furlan** é professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É doutora em Linguística pela UFSCar, com estágio doutoral na Universidade de Michigan; mestra em Educação Escolar pela Unesp-Araraquara e graduada em Letras-Português e Inglês pela UFSCar. Realizou pós-doutorado na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: claudia.furlan@ufes.br

**Cláudia Paulino de Lanis Patrício** é Doutora e especialista em Letras pela Faculdade de Letras da UFRJ/RJ. Possui Máster en Enseñanza de Español para Brasileños pela Universidad Menéndez Pelayo/ Instituto Cervantes (2007). É Especialista em Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

por la Universidad de Valladolid (2000). Graduada em Licenciatura Plena em Língua Espanhola e Literatura de Língua Española pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996). Professora de Língua e Literaturas Hispânicas da UFES. É pesquisadora dos seguintes Grupos de Pesquisa: A literatura hispânica em seu percurso (UFES); O *Imaginário poético hispano-americano*, Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano (LILA/UFRJ) del Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (FL/UFRJ); Estudos em Língua e Literaturas Estrangeiras – ELLE (UESC).

E-mail: claudia.patricio@ufes.br

**Elsa Fernanda Gonzalez** holds a PhD in Applied Linguistics and English Language Teaching from the University of Southampton. She currently works at the Universidad Autonoma de Tamaulipas as the Director of the School of Sciences, Education and Humanities. She currently is a member of the National Researcher System Level I and a founding executive board member of the Latin American Association for Language Testing and Assessment. She was a recipient of the 2015 Research Assessment Award by British Council and a recipient of the 2019 Latin American Research Grant awarded by Michigan Language Assessment to conduct research of the validity and practicality of the Michigan English Test in Mexico. In 2019 she was a member of the Foreign Language expert group of PISA OECD.

E-mail: efgonzalez@docentes.uat.edu.mx

**Emanuelle Avelar Gomes Costa** é mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos–UFSCar. Cursou a graduação em Letras na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atualmente é doutoranda em Linguística pela UFSCar e integrante de grupos de pesquisas voltados para a formação de professores e elaboração de material didático de línguas estrangeiras para crianças. Tem interesse na área de Letras e Linguística com ênfase em formação de professores e elaboração de material didático.

E-mail: manu\_avelar@hotmail.com

**Fabiana Fernanda de Jesus Parreira de Oliveira** é licenciada em Língua Inglesa e Bacharel em Estudos Linguísticos (UFOP), Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG). Tem atuado como docente de Língua Inglesa para Educação Infantil e Ensino Fundamental, há 12 anos, nas escolas municipais de Votuporanga-SP. Tem experiência de 6 anos como Assessora Pedagógica de Inglês na mesma cidade. E atualmente é aluna da Especialização em Ensino de Inglês para Crianças (UEL).

E-mail: fabiana\_parreira@yahoo.com.br

**Fabiana Fernanda Steigenberger** é graduada em Letras/Inglês e pedagoga. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos com estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa. Coordenadora do Ensino Fundamental-anos iniciais, na Secretaria Municipal de Educação de Rolândia por 14 anos. E professora de língua inglesa.

E-mail: faby.ffst@yahoo.com.br

**Fabio José de Araujo** é formado em Letras-português e inglês pela UEMS, possui especialização em Ensino de Inglês para Crianças (UEL) e é mestre em Letras Estrangeiras Modernas (UEL). Atua como professor efetivo do estado de Mato Grosso do Sul, lecionando os componentes curriculares Língua Inglesa e Língua Portuguesa, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio.

E-mail: fajoaraujo@gmail.com

**Francini Percinoto Poliselí Corrêa** – Unespar (Campus de Apucarana)–é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Sua experiência no magistério somam mais 30 anos englobando tanto a rede particular quanto a pública de ensino nas áreas de: i) ensino de inglês para crianças em escolas de idiomas; ii) ensino de línguas para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio; iii) ensino de inglês para cursos de bacharelado; iv) formação de professores de língua inglesa na Unespar, contexto em que atua desde 2012.

E-mail: francini.correa@ies.unespar.edu.br

**Gladys Quevedo-Camargo** é professora associada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília e vice-diretora do Instituto. Atua na graduação e na pós-graduação orientando trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica, mestrado e doutorado voltados à área de avaliação de línguas adicionais.

E-mail: gladys@unb.br

**Giuliana Castro Brossi** é docente efetiva no curso de Letras Português/Inglês na Universidade Estadual de Goiás UnU Inhumas. É doutora em Estudos da Linguagem pela UEL, e seus interesses de pesquisa centram-se na formação crítica de professores de língua inglesa, implementação de ensino de inglês para crianças na escola pública, comunidades de prática de professores de inglês para crianças e ações extensionistas e a transformação social.

E-mail: giuliana.brossi@ueg.br

**Gabrielli Martins Magiolo** é mestre e doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora estatutária de Inglês e Português do Estado do Paraná atuando no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, também é Coordenadora de Língua Inglesa na St. James' International School. Seus interesses de pesquisa voltam-se para o uso de gêneros textuais no ensino de línguas adicionais com crianças, justiça social, avaliação, formação de professores e políticas curriculares.

E-mail: gabriellimagiolo1@hotmail.com

**Joel de Jesus Junior** é mestre em Ensino na Educação Básica, (CEUNES/UFES, São Mateus -ES), graduado em Letras Português/Inglês (Centro Universitário UNISEB-Ribeirão Preto-SP) e possui Pós-graduação em Tecnologia na Educação, IFES-Serra-ES. É Professor efetivo das redes municipais de Conceição da Barra -ES (desde 2013) e São Mateus-ES (desde 2016). Atuou como Coordenador de Língua Inglesa na Secretaria Municipal de São Mateus, além de atuar também em franquias de ensino de inglês como Uptime Consultants, Yázigi e Cultura Inglesa.

E-mail: joeljotajunior3@gmail.com

**Juliana Reichert Assunção Tonelli** é docente no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). É doutora em Estudos da Linguagem pela UEL e realizou estágios de pós-doutorado na Universidade de Genebra, na Universidade de Brasília e na Universidade do Estado de Mato Grosso. É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e líder do grupo de pesquisa FELICE/CNPq.

E-mail: [jtonelli@uel.br](mailto:jtonelli@uel.br)

**Klissia Dias Tersí Borges** é professora graduada em Letras – inglês/português e pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Leciona há 20 anos na rede pública e particular. Atualmente ocupa o cargo de Coordenadora da Língua Inglesa da rede municipal de ensino de Pontalina-GO.

E-mail: [klissiatersi@hotmail.com](mailto:klissiatersi@hotmail.com)

**Liliane Salera Malta** é graduada em Letras-Inglês (DLL/UFES) e Pedagogia (UNIFRAN), mestra em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFES) e doutoranda em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFES), na área da Linguística Aplicada. Atua como educadora na educação infantil, com crianças de até 6 anos, e no ensino superior, em disciplinas que permeiam a educação (lingüística) crítica.

E-mail: [lilianesalera@gmail.com](mailto:lilianesalera@gmail.com)

**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

**Norma Alicia Vega Lopez** holds a PhD in Educational Psychology from the University of Sebastian Rulli. She currently is a fulltime professor at the School of Sciences, Education and Humanities in the BA in Applied Linguistics. She is a member of the National Researcher System Level I.

E-mail: navegalo@docentes.uat.edu.mx

**Paula Garcia de Freitas** é professora de italiano do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós Graduação da mesma universidade. Sua prática e suas pesquisas visam a estabelecer possíveis correlações entre as teorias de aprendizado de línguas, os procedimentos pedagógicos e os efeitos sobre os alunos. Coordena projetos de formação de professores para diferentes contextos, principalmente a Educação Básica, como o Intercultura nas escolas: o italiano como língua e cultura na rede pública de ensino, vinculado ao Licenciado (UFPR), que leva o italiano às escolas de Curitiba. Fez estágio de pós-doutorado na Vrije Universiteit Brussel (Bruxelas-Bélgica) e na Universidade de São Paulo sobre a Abordagem Intercultural, com financiamento CNPq. É líder do Grupo de Pesquisa NELIB (Núcleo de Estudos em Língua Italiana em Contexto Brasileiro) e membro do EALQ (Grupo de pesquisa-Ensino e aprendizagem de línguas: uma abordagem quantitativa).

E-mail:paulag\_freitas@ufpr.br

**Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes** é Professora associada na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFSCar. É pesquisadora coordenadora do projeto Roteiro para elaboração material didático mediador para o ensino significativo de inglês para crianças no ensino público, aprovado no edital Universal – CNPq (CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021). Possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Entre os focos de estudo, destacam-se: produção de material didático para o ensino de línguas, ensino de línguas para crianças, formação de professores para o ensino de línguas para crianças.

E-mail: ritabarbi.m@gmail.com

**Sandra Regina Buttros Gattolin** é licenciada em Letras: Português e Inglês, possui Mestrado (1998) e doutorado (2005) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas–IEL/UNICAMP. Realizou Pós-Doutorado (2018) no departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), com foco nos letramentos críticos e na formação continuada de professores de línguas. Atualmente é professora sênior do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Suas áreas de interesse em pesquisa são a educação linguística crítica, a formação de professores de língua estrangeira, a avaliação em língua estrangeira e os letramentos críticos.

E-mail: sandragattolin@gmail.com

**Telma Gimenez** é graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina, Especialista em Biblioteconomia pelo College of Librarianship, Wales, Mestre em Linguística aplicada pela PUCSP e Doutora pela University of Lancaster, Inglaterra, com pós-doutorado no Institute of Education, UCL, Londres. Professora Sênior do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina. Orienta estudos sobre políticas linguísticas e ensino de língua inglesa e inglês como língua franca. Atua como membro do conselho editorial de diversos periódicos nacionais e estrangeiros. É bolsista Produtividade em Pesquisa, do CNPq.

E-mail: tgimenez@uel.br

**Xochitl Gomez Cordero** holds a Doctorate in Educational Policies from the Regional Center for Teacher Training and Educational Research. She currently is a full-time professor at the Universidad Autonoma de Tamaulipas and a member of the National Researcher System Level I. She has collaborated in research projects and participated as author and co-author in articles and book chapters, related to reading comprehension, educational policies and institutional evaluation.

E-mail: xgomez@docentes.uat.edu.mx