



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS (PPGCEL)**

SUZANA LONGO DA CRUZ

**FORMAÇÃO INTEGRAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS PEQUENAS SOB UM PARADIGMA COMPLEXO**

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2019

SUZANA LONGO DA CRUZ

**FORMAÇÃO INTEGRAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS PEQUENAS SOB UM PARADIGMA COMPLEXO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como pré-requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

Linha de pesquisa: Linguagens e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima.

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2019

C964f Cruz, Suzana Longo da.

Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo. / Suzana Longo da Cruz, 2019.

133f.

Orientador (a): Dr. Diógenes Cândido de Lima.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referências. F. 1116-130

1. Educação infantil. 2. Língua Inglesa – Ensino-aprendizagem. 3. Formação integral. I. Lima, Diógenes Cândido. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. III. T.

CDD: 372.2

SUZANA LONGO DA CRUZ

**FORMAÇÃO INTEGRAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS PEQUENAS SOB UM PARADIGMA COMPLEXO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (Orientador)
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – UESB

Profª Drª Cláudia Hilsdorf Rocha (Examinadora Externa)
Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP

Profª Drª Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares (Examinadora Interna)
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – UESB

Vitória da Conquista-Ba, 16 de julho de 2019.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.996, de 02.05.2006.
 Programa de Pós-Graduação Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL.

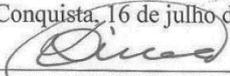


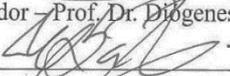
Governo do
 Estado da Bahia

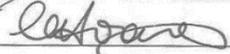
ATA DE DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO
 DA MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-
 GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA,
 EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DA UESB.

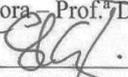
Aos dezesseis dias do mês de abril do ano de 2019, às 09 horas, reuniram-se na sala de defesa do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, os membros da Banca Examinadora constituída pela Prof.^a Dr.^a Cláudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP), Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares (PPGCEL/UESB) e pelo Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (PPGCEL/UESB) orientador, para julgar a dissertação “*Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo*”, de autoria de Suzana Longo da Cruz. Após apresentação pela candidata e arguição pela banca, deliberou-se pela *aprovação*, condicionando-se o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, linha de pesquisa: Linguagens e Educação à entrega de versão definitiva da dissertação até 30 dias decorridos da data de defesa, conforme preconiza artigo 64, capítulo XXIV – das dissertações, da Resolução Consepe N° 46/2016 – que aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Nada mais havendo a ser tratado, a comissão examinadora encerrou a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após a sua leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista, 16 de julho de 2019.


 Orientador – Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima


 1ª Examinador – Prof.^a Dr.^a Cláudia Hilsdorf Rocha


 2ª Examinadora – Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares


 Mestranda – Suzana Longo da Cruz

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Lauro e Suzana.*

AGRADECIMENTOS

Todo meu amor e gratidão, primeiramente, ao Criador de todas as coisas e aos seres de luz que me acompanharam ao longo desta jornada.

Agradeço à CAPES, pelo financiamento de meus estudos, possibilitando a concretização desta pesquisa.

Minha profunda gratidão ao meu pai, por ser minha fonte de incentivo para estudar e progredir... obrigada por abundantemente ofertar apoio e amor incondicionais em minha vida.

Sou imensamente grata à minha mãe, uma incrível mulher, que moveu céus e terra para que eu tivesse o tempo, a tranquilidade e a estabilidade que me eram necessários para estudar e escrever. Sempre mais que uma mãe... uma amiga e irmã.

Gratidão ao meu marido Marcelo, meu querido parceiro e companheiro de vida, por todo incentivo e apoio em cada momento compartilhado. Minhas conquistas também são suas!

Luz de meus olhos, Laura e Daniel... Cada conteúdo estudado, cada linha escrita significava me aproximar mais de seu mundo. Muito obrigada por abrilhantarem meus dias com sua energia, alegria e amor, me incentivando a seguir sempre em frente, sem vacilar.

Agradeço profundamente à corrente que nunca se parte, não importa o que aconteça. Minha doce família Cruz, sempre presente, caminhando comigo. Amo vocês, família abençoada!

Sou grata, igualmente, à toda a família Nunes, pelo carinho, pela torcida e pelo compartilhar da caminhada.

À Daiane, por oferecer amor mais que maternal para meus filhos nos momentos em que precisei estar ausente. Você foi um verdadeiro anjo em nossas vidas.

À minha amiga-irmã Cláudia, pelo caminhar junto, acadêmica e fraternalmente. Nosso encontro foi um lindo presente do mestrado que levaremos por toda vida.

Pela parceria acadêmica, pelas viagens, congressos, escritos e ideias compartilhadas, agradeço a Cremilton. É como sempre dissemos: os sonhos têm que ser altos!

Pela parceria e ensinamentos compartilhados ao longo e após o mestrado, sou grata à Laís Lobo, colega tão querida.

À Camila Nunes, Januária, Regiane e Pabla, por caminharem comigo, pelo carinho e presença constantes em minha vida.

Gratidão à Professora Joceli, por me acolher e me dar todo suporte necessário, possibilitando a concretização desse sonho! Sua fé, coragem e determinação foram a base dessa realização. Obrigada, Jô!

Aos colegas do Projeto, pela caminhada juntos, pelo apoio e prontidão para colaborar com a pesquisa. Vocês foram extremamente generosos e cuidadosos. Simplesmente fantásticos.

Obrigada às crianças do Projeto, os seres humanos mais lindos, por cada momento, cada descoberta, cada sentimento e aprendizado que conjuntamente construímos.

Minha gratidão à Professora Sueide, esse ser humano ímpar que me ensinou tanto e me fez acreditar que a pesquisa era possível em minha vida. Obrigada por cada ensinamento e por toda sensibilidade e carinho.

Agradeço ao querido Professor Diógenes, pelas orientações, pela paciência, amizade e pela tranquilidade com a qual conduziu todo o processo. Muito obrigada por sempre estar ao meu lado, Diógenes! Você foi maravilhoso.

Obrigada à Professora Cláudia Vivien, pelas instruções, pelas aulas incríveis, pelas reflexões e todo o saber compartilhado. Muito grata por ter aceitado participar de minha banca.

À Professora Cláudia Hilsdorf Rocha, grande fonte de inspiração para mim, agradeço a honra de tê-la presente em minha banca. Sou grata pelas orientações cuidadosas e por toda generosidade, desprendimento e dedicação que teve com meu trabalho. Obrigada por, com sabedoria e delicadeza, me posicionar no lugar certo para acertar a direção quando me foi necessário.

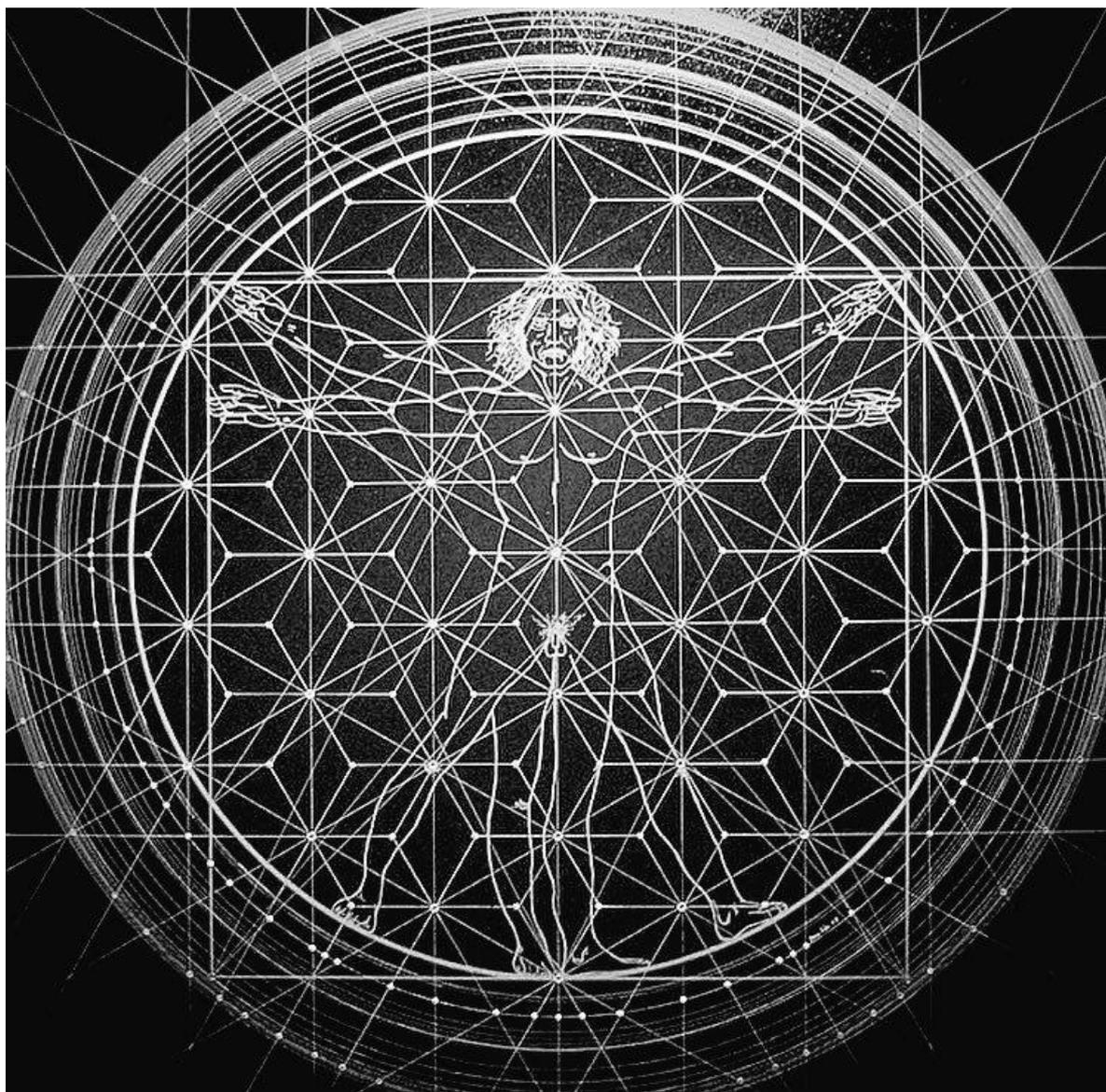
Agradeço, também, a cada autor e autora citados em meu trabalho, os quais muito contribuíram através de suas pesquisas e publicações.

Infinitamente grata!

Leonardo da Vinci (1452-1519)

Uma das figuras mais importantes do Alto Renascimento. Se destacou como cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico, pregava que, dentre os princípios para o desenvolvimento de uma mente completa, era necessário aprender a enxergar e a entender que tudo se conecta tudo.

(RAMOS, 2004)



RESUMO

O ensino-aprendizagem de língua inglesa na Educação Infantil, objeto deste estudo, tem demonstrado contínuo crescimento no Brasil. Nesta pesquisa, retratamos um estudo de caso, de cunho qualitativo e exploratório, com triangulação de dados. Utilizamos os dados produzidos nas aulas dadas no *POACE Project: Promovendo a Comunicação Oral em Inglês – Projeto Creche*, bem como a observação da professora-pesquisadora e as considerações dos demais professores-pesquisadores do projeto, colhidas em questionários. Nosso objetivo central consistiu em identificar as possíveis contribuições que esse ensino-aprendizagem pode proporcionar para a formação integral de crianças no contexto da educação infantil. Buscamos analisar, em específico, as relações entre o ensino-aprendizagem de inglês e as dimensões afetivas, cognitivas, sociais, culturais e críticas do desenvolvimento das crianças participantes da pesquisa. Este estudo se desenvolveu à luz da teoria da complexidade (MORIN, 2005), pois, sendo o processo de ensino-aprendizado de línguas reconhecidamente um fenômeno complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2009), procuramos uma compreensão mais holística do objeto de estudo, o qual demandava uma abordagem epistemológica que permitisse o transitar entre diferentes áreas do conhecimento. Beneficiamo-nos, assim, da concepção de linguagem que a toma enquanto fenômeno dialógico (BAKHHTIN, 1992, 2006), apropriando-nos dos conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal advindos da perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano (LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2007), buscando amparo na compreensão do indivíduo em sua totalidade e sua humanidade (WALLON, 1981; FREIRE, 2004; VYGOTSKY, 1989, 1993). Baseamo-nos nos preceitos do ensino de línguas como meio de formação integral da criança (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; PINTER, 2011; READ, 2016; ROCHA, 2006), o qual considera as características do desenvolvimento de sua faixa etária em prol de um ensino significativo (PIAGET, 1983), que enfatiza maior amplitude de consciência (meta)linguística e Competência Comunicativa Intercultural (FANTINI, 2000), abraçando a relevância da afetividade nesse processo (WALLON, 1968; LEITE, 2012) e observando a importância de um ensino de bases críticas (PENNYCOOK, 2001) e transdisciplinares (NAVAS; MORAES, 2015). Os resultados correlacionam o aprendizado da língua estrangeira com todas as dimensões do desenvolvimento analisadas, dimensões que se encontram imbricadas, pois se inter-relacionam e se retroalimentam continuamente. A ênfase em um ensino baseado em gêneros discursivos demonstrou surtir um efeito positivo em termos de aprendizado, motivação e engajamento das crianças nas atividades propostas e apontamos, também, o uso de ambas as línguas, materna e estrangeira, como algo que possa ampliar as potencialidades de um ensino crítico e transformador. Concluímos que a ideia de formação integral deva permear a visão do ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, que, ao considerar as multidimensões nele envolvidas, trabalha em favor de um ensino uno.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino-aprendizagem. Língua Inglesa. Formação Integral.

ABSTRACT

The teaching and learning of the English language in the early childhood education, which is the object of this study, has been constantly growing in Brazil. In this research, we carried out a case study, through a qualitative and exploratory approach, with data triangulation. We used the data produced for a year and a half during the classes given in the institutional Project *POACE: Promovendo a Comunicação Oral em Inglês –Projeto Creche*, and also using the opinion of the other teacher-researchers in the Project, which were collected through questionnaires. The main objective of this research was to identify the possible contributions that this teaching and learning process can provide for the integral formation of children in the context of early childhood education, seeking to analyze, in specific, the relationship between the English teaching and learning and the affective, cognitive, social, cultural and critical aspects of the children participating in the research. This study was developed under the light of the complexity theory (MORIN, 2005), recognizing the process of language teaching and learning as a complex phenomenon (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2009), looking for a holistic understanding of the object of study, which demanded for an epistemological approach that allowed the transit among the different areas of knowledge. We thus benefit from the conception of language that takes it as a dialogic phenomenon (BAKHTIN, 1992, 2006), appropriating the concepts of mediation and the Zone of Proximal Development, both arising from the sociocultural perspective of human development (LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2007), as we understand the individual in its totality and humanity (WALLON, 1981; FREIRE, 2004; VYGOTSKY, 1989, 1993). We are based on the idea of a language teaching process that conceives the integral formation of the child (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; PINTER, 2011; READ, 2016; ROCHA, 2006), that considers the characteristics of the development of their group age in favor of meaningful education (PIAGET, 1983), emphasizing a greater broadness in (meta)linguistic awareness, intercultural dialogue, and developed in the concept of Intercultural Communicative Competence (FANTINI, 2000), comprising the relevance of affectivity in this process (WALLON, 1968; LEITE, 2012), and observing the importance of a critical (PENNYCOOK, 2001) and transdisciplinary based education (NAVAS; MORAES, 2015). The results correlate the learning of the foreign language with all dimensions of development analyzed, dimensions that are intertwined, because they interrelate and feedback one another. The emphasis on teaching based on discursive genres has shown to have a positive effect on children's learning, motivation and engagement in the proposed activities, and we point, as well, the use of both mother and foreign languages as something that can expand the potential of critical and transformative teaching. We conclude that the idea of integral formation should pervade the vision of foreign language teaching and learning for children, which, considering the multidimensions involved in it, works in favor of a unified teaching.

Key words: Early childhood education. English teaching and learning. English language. Integral formation.

LISTA DE SIGLAS

CCI	Competência Comunicativa Intercultural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
LM	Língua materna
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS	Universidade Federal do Rio grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: QUADROS E FIGURA

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE PESQUISAS	37
QUADRO 2 - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO POR FAIXA ETÁRIA	49
QUADRO 3 - QUADRO EXPLICATIVO DE DADOS DOS PARTICIPANTES-PESQUISADORES.....	71
QUADRO 4 - CONTEÚDOS DOS PLANOS DE AULA DESENVOLVIDOS.....	78
QUADRO 5 - NOTAS DE CAMPO	85
FIGURA 1 - MODELO PARA NOTAS	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
AS ORIGENS DA PESQUISA: O PROJETO CRECHE	17
OBJETIVOS E QUESTÃO NORTEADORA DA PESQUISA.....	18
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TRABALHO	20
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
1.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIC NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
1.1.1 Breve histórico da Educação Infantil no Brasil.....	29
1.1.2 Atual cenário do ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil no Brasil...	30
1.1.3 Pesquisas já desenvolvidas na área de ensino de LEC na Educação Infantil no Brasil	34
1.2 A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA E O ENSINO-APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS	38
1.3 DIMENSÕES ENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E O ENSINO-APRENDIZADO DE LIC	41
1.3.1 O desenvolvimento afetivo da criança e o contexto de ensino de LEC	42
1.3.2 A Ênfase na dimensão cognitiva do desenvolvimento humano.....	46
1.3.3 A perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano.....	51
1.3.4 Outras questões culturais	54
1.3.5 A dimensão crítica do ensino-aprendizado de LEC.....	59
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	62
2.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	62
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	67
2.3 LOCAL E PERÍODO DE ATUAÇÃO.....	68
2.4 OS PARTICIPANTES.....	69
2.4.1 A professora-pesquisadora.....	69
2.4.2 Os participantes-crianças	70
2.4.3 Os professores-pesquisadores	70
2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA.....	71
2.5.1 Notas de campo.....	72
2.5.2 Observação da professora-pesquisadora	74

2.5.3 Questionário	75
2.6 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	77
2.6.1 Planos de aula	77
2.6.2 Recursos didáticos	80
2.7 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS	81
2.7.1 As aulas	81
2.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	83
3 ANÁLISE DE DADOS	89
3.1 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LIC NA ESFERA AFETIVA	90
3.2 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LIC NA ESFERA COGNITIVA	97
3.3 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LIC NA ESFERA SOCIAL, CULTURAL E CRÍTICA	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
4.1 CONCLUSÃO	110
4.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXO A – Carta ao CEP	131
ANEXO B – Termo de autorização para utilização de dados coletados de projetos de pesquisa	132

INTRODUÇÃO

Temos observado, no Brasil, o despertar de um novo cenário educacional. Cenário que contém matizes de um ensino que está se estabelecendo nas primeiras séries da educação básica. Um ensino que se dá entre brincadeiras, risadas ou, até mesmo, entre uma soneca e outra. Damos, assim, boas-vindas à essa nova realidade: o inglês chega à Educação Infantil. Constatase, portanto, que a questão do ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças (doravante LIC) tem se tornado uma área fértil para o desenvolvimento de estudos e pesquisas. Ao avistarmos uma paisagem educacional que esboça um aumento significativo de crianças aprendendo o idioma, seja em esferas públicas ou privadas (ROCHA, 2006, 2008; TONELLI, 2007; COLOMBO; CONSOLO, 2016, dentre outros), prospera, conjuntamente, a necessidade de se refletir sobre as minúcias que permeiam esse contexto.

A língua inglesa (doravante LI) tem alcançado destaque como a língua da globalização e está se incluindo, cada vez mais, na vida de pessoas de todas as partes do planeta (KUMARAVADIVELU, 2006). Percebe-se, assim, que o inglês deixa a posição de língua estrangeira (doravante LE), antes utilizada prioritariamente pelos falantes nativos dos países do círculo interno e ganha *status* de língua franca, com natureza híbrida, continuamente se transformando e pertencendo a todos que a falam (RAJAGOPALAN, 2011; SIQUEIRA; BARROS, 2013). Como esse idioma cruza fronteiras e permite que pessoas se apropriem de discursos globais, reinventando a vida local em seu cotidiano (MOITA LOPES, 2008), somos indiretamente convidados a refletir sobre as consequências dessas mudanças em nossas realidades locais.

Dentre outros fatores, percebe-se que os efeitos dessa dinâmica de expansão da LI refletem na educação e nas escolas de todo o país. Mediante este momento histórico, no qual o idioma alcança territórios antes intocados, observamos que a presença de seu ensino não tem se restringido às séries a ele pré-determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB). Em outras palavras: o inglês, que é oficialmente obrigatório apenas a partir do 6º ano nas escolas brasileiras de acordo com a Lei nº 13.415 de 2017, dá sinais de que seu crescimento pelo mundo reverbera localmente em nosso sistema educacional, o qual tem testemunhado o avanço do ensino dessa língua em séries cada vez mais adiantadas (SANTOS, 2005; AGRA, 2016; TONELLI; PÁDUA, 2017; LINGUEVIS, 2007; MELLO, 2017, dentre outros), mostrando a força dessa crescente tendência.

Consequentemente, questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de LIC vêm chamando a atenção de estudiosos e pesquisadores de toda parte (CAMERON, 2001;

PINTER, 2006, 2011; ROCHA, 2006, 2008; TONELLI, 2007; TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010; SANTOS, 2005, 2009, 2011; MOON, 2000; COLOMBO, 2014). No Brasil, o tema tem se tornando alvo de discussões quanto à inserção do inglês no Ensino Fundamental I (eg. PAIVA, 2003; ROCHA, 2006, 2010; GIMENEZ, 2013, dentre outros). No entanto, considerando o visível crescimento de tal ensino, verifica-se que trabalhos e pesquisas nessa área ainda são escassos, o que se constituiu em elemento limitador de sua maior compreensão pelo fato de grande parte dos estudos em Linguística Aplicada ainda não considerarem as particularidades dos contextos de ensino-aprendizagem voltados para o público infantil (COLOMBO, 2014). Isso se agrava ainda mais no que tange aos estudos especificamente sobre a Educação Infantil.

Os inúmeros desafios encontrados ao se ensinar inglês para crianças podem ser explicados, predominantemente, por uma série de demandas não atendidas desse ensino nos anos iniciais da educação formal. A ausência de políticas públicas para o ensino de LIC gera uma sucessão de problemas no setor, disparando um “efeito dominó” que obstaculiza a concretização de um ensino de LIC bem fundamentado, especialmente no ensino regular. Em primeiro lugar, deparamo-nos com a ausência de um planejamento linguístico que inclua o ensino de LI já na infância, pois, como já mencionado, a oferta de LI na educação infantil e no ciclo 1 do ensino fundamental possui caráter facultativo.

As outras privações sofridas pelo ensino de LIC indicam correlação íntima com essa não inclusão oficial da disciplina nas primeiras séries da educação formal, o que acaba influenciando a composição da grade curricular dos cursos de Letras e Pedagogia. Assim, estas grades curriculares não contemplam a formação do profissional para lecionar inglês para crianças (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010; FERREIRA, 2013; PEREIRA, 2016), culminando na indisponibilidade de profissionais que sejam capacitados especificamente para esse ensino no mercado. Desse modo, a formação do Professor de Letras Modernas ou Letras/Inglês não inclui preparo específico para trabalhar com crianças dessa idade, nem abrange a informação e conscientização sobre as questões envolvidas no ensino de línguas para esse público em particular. O pedagogo é o profissional especializado para o ensino de crianças, mas não é capacitado linguisticamente para lecionar o idioma (CRISTÓVÃO; GAMERO, 2009; FERREIRA, 2013), tampouco recebe formação acerca das particularidades que se relacionam ao ensino de línguas para essa faixa etária.

Uma vez que a prática do ensino de Inglês já se mostra consideravelmente difundida na Educação Infantil (TONELLI; PÁDUA, 2017; LINGUEVIS, 2007; LIMA; MARGONARI, 2012), o que se constata é um cenário no qual muitos profissionais das áreas de Letras e

Pedagogia assumem atividades com tais crianças, porém desprovidos da formação e informação necessárias para a concretização de um fazer docente consciente e bem orientado. Nesse sentido, vale ressaltar a denúncia de Emery (2012), citada por Read (2016, p. 36):

Embora as habilidades e competências pedagógicas necessárias para o ensino dessa faixa etária sejam altamente especializadas, na prática, a qualidade do ensino pré-escolar é desigual e frequentemente são os professores novos e inexperientes que recebem essa incumbência¹.

Read (2016) toca, assim, em um ponto que traduz uma realidade que também pode ser notada no ensino de língua estrangeira para crianças (doravante LEC) no Brasil, quanto à falta de capacitação dos profissionais atuantes na área, assunto, também, amplamente discutido no contexto nacional (ver TONELLI; CHAGURI, 2013; TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017). Além disso, a ausência de parâmetros e diretrizes curriculares oficiais que forneçam um embasamento teórico que guie essa prática na esfera educacional infantil configura uma neutralidade que já não pode mais permanecer, dada a situação de atual difusão desse ensino. Aliás, uma difusão que se demonstra incompatível com a carência de estudos que ainda existe nesse segmento (ROCHA, 2006), pois, à medida que o ensino de línguas para crianças avança para esse setor, multiplicam-se os questionamentos acerca das questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas de crianças nessa faixa escolar.

Sabemos que, segundo estudiosos da área, aprender inglês representa mais do que o simples domínio linguístico de um idioma, beneficiando a criança em termos de desenvolvimento cognitivo, emocional, (meta)linguístico, comunicativo, cultural e alteritário (PINTER, 2006; MOON, 2000; WILLIAMS; BURDEN, 1997; BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; FREIRE, 2004; ELLIS, 2004; CAMERON, 2001, dentre outros), estendendo sua ação em direção à formação² integral das crianças que vivenciam o aprendizado de outro idioma.

Diante do exposto, este estudo se volta para discussões acerca do ensino de LIC com enfoque na Educação Infantil, buscando identificar o que mais as crianças podem aprender

¹ “Although the pedagogical skills and competences required for teaching this age group are highly specialised, in practice the quality of pre-school teaching is patchy and it is frequently new and least experienced teachers who are assigned this role (EMERY, 2012, tradução nossa).

² Segundo Morin (2003), o termo “formação” se refere a conotações de moldagem e conformação, o que não favorece o autodidatismo, ao passo que a palavra “educação” significa uma utilização de meios que permitem assegurar o desenvolvimento de um ser humano. Já o vocábulo “ensino”, o autor enxerga como a arte de transmitir conhecimentos a um aluno. Neste trabalho, o emprego do termo “formação” não se refere à conotação de moldagem ou conformação, mas se relaciona mais com a definição de ensino educativo proposta por Morin, que possui a missão de transmitir não apenas o saber, mas uma cultura que permite compreender nossa condição humana e propicie um livre pensar.

quando as ensinamos inglês já na primeira infância, uma vez que, ao longo da prática de ensino de LIC aqui observada, percebemos a necessidade de compreender o que a presença desse ensino representa na vida de meninos e meninas que estão iniciando suas vidas escolares.

Buscamos, assim, respaldo na literatura existente sobre o assunto para discutir sobre o potencial formador do ensino de inglês para crianças e avaliar o que essa prática ofereceu à formação de crianças presentes na Educação Infantil, durante o período interventivo desenvolvido no *POACE Project: Promovendo a Comunicação Oral em Inglês – Projeto Creche* (doravante Projeto Creche) – projeto que será apresentado detalhadamente mais adiante, onde são abordadas as origens da pesquisa.

AS ORIGENS DA PESQUISA: O PROJETO CRECHE

O processo de busca e aprendizado é subjacente ao próprio processo de ensinar. Segundo Freire (2002, p. 32), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando... Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. No ano de 2013, iniciaram-se os prenúncios de minha³ jornada rumo ao ensino, aprendizagem e pesquisa na área de LEC, quando se deram os primeiros encaminhamentos que proporcionaram o nascimento do presente trabalho.

Durante minha Especialização em Inglês como Língua Estrangeira, a qual cursei entre os anos de 2013 e 2014 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (doravante UESB), desenvolveu-se uma pesquisa-piloto com toda a turma, envolvendo o ensino de inglês na Creche Bem-Querer, uma instituição pública pertencente à rede estadual de Vitória da Conquista, situada no próprio *campus* da UESB. Este trabalho foi desenvolvido para a disciplina de Fonologia da Língua Inglesa, ministrada pela Professora Joceli Rocha Lima.

Após o término da especialização, a professora da disciplina em questão decidiu dar continuidade a essa ideia inicial, implantando oficialmente o projeto em 2015, tendo suas aulas iniciadas em agosto desse mesmo ano, projeto ao qual aderi desde sua implementação. O Projeto Creche é coordenado pela já mencionada professora Joceli, docente do curso de Letras Modernas da UESB e vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (UESB/ CNPq)⁴. A pesquisa continua em andamento, concentrada na análise do processo de aprendizagem da LI, exclusivamente em sua modalidade oral. As crianças participantes possuem faixa etária

³ Peço licença ao meu orientador para, em algumas passagens da dissertação, discursar na 1ª pessoa do singular, a fim de me fazer mais clara ao discorrer sobre questões relativas à parte prática da pesquisa e experiências pessoais.

⁴ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7125089886253585>>.

entre dois e cinco anos de idade, sendo desenvolvida na mesma instituição onde realizou-se a pesquisa-piloto. A proposta do grupo de pesquisa consiste em estabelecer interação exclusivamente em LI com as crianças, analisar fonética e fonologicamente suas produções orais e avaliar níveis de percepção e compreensão do idioma.

A pesquisa aqui desenvolvida é, portanto, um subprojeto do Projeto Creche, a qual propôs a análise dos dados que foram coletados nas duas turmas nas quais lecionei, o que ocorreu no período entre agosto de 2015 e dezembro de 2016. Da análise desse processo de ensino-aprendizagem nasceu o presente trabalho.

OBJETIVOS E QUESTÃO NORTEADORA DA PESQUISA

Os percursos que transpassam o aprender de um novo idioma envolvem muito mais do que a simples aquisição de um conhecimento linguístico. Ao explicitar que “o desenvolvimento de habilidades linguísticas, apesar de relevante, não deve ser o único foco do ensino”, Rocha (2006, p. 18) corrobora com a ideia de que um ensino de línguas para crianças se situa além da caçada aos objetivos práticos e utilitários desse saber, pois deve recair em sua função formadora.

O ensino de línguas para crianças da educação infantil requer o entendimento e conhecimento desse público-alvo em particular, sendo necessário discutir como o processo de ensino e aprendizagem ocorre nesses contextos (TONELLI, 2007). A mesma autora ainda reforça que alguns estudiosos da área, como Moon (2000), Cameron (2001) e Phillips (2003), afirmam que o ensino de LEC tem o papel de contribuir para o crescimento emocional, intelectual, físico e sociocultural da criança, deixando claro que esse ensino é diretamente relacionado ao objetivo central de proporcionar sua formação integral, ideia essa que se encontra amparada por diversos autores da área (CAMERON, 2001; WILLIAMS; BURDEN, 1997; ELLIS, 2004; BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002). Nesse sentido, formar integralmente as crianças que aprendem uma LE passa a ser tão ou mais importante do que o próprio domínio da língua.

Portanto, neste trabalho, nos guiamos sob as luzes da seguinte pergunta norteadora: além do conhecimento da língua em si, o que mais a criança pode aprender quando se ensina inglês na primeira infância? Por termos essa inquietação, consideramos, antes de tudo, a importância e o foco dado à formação integral do indivíduo na Educação Infantil, o qual foi expressamente declarado na LDB em seu artigo 29, que toma a formação global da criança como um dos objetivos primordiais dessa etapa educacional.

Dessa forma, foi analisada a influência do aprendizado de inglês em outras áreas formativas das crianças, não apenas aquelas de ordem linguística. Ao longo da pesquisa, cresceu uma inquietação referente às questões implicadas nesse tipo de ensino, o que direcionava a procura pelo entendimento do que acontecia ao se ensinar inglês em tão tenra infância. Dessa forma, ao analisar os dados obtidos, procuramos apreender quais seriam outras contribuições desse ensino nessa faixa etária, além do aprendizado linguístico em si.

Essas questões conduziram o trabalho para o seguinte objetivo geral:

- Identificar a existência de indícios de possíveis contribuições do processo de ensino-aprendizagem de LI para a formação integral de crianças que se encontram na educação infantil.

Com esse foco central em mente, insistimos na busca por uma reflexão acerca do alcance que o ensino e a aprendizagem de LI podem ter no desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, de forma íntegra e plena.

Considerando a amplitude do tema em questão, delimitamos alguns objetivos específicos, como uma amostra das possibilidades de o ensino de línguas para crianças incidir em outras esferas, não apenas aquelas envolvidas com aquisição de capacidades linguísticas. Procuramos, assim:

- Analisar as relações entre o ensino-aprendizagem de LIC e o campo afetivo das crianças participantes da pesquisa;
- Verificar as relações entre o ensino-aprendizagem de LIC e a esfera cognitiva do desenvolvimento das crianças participantes da pesquisa;
- Investigar as relações entre o ensino-aprendizagem de LIC e os aspectos sociais, culturais e críticos do desenvolvimento das crianças participantes da pesquisa.

Por meio desta pesquisa, não procuramos obter respostas universais e herméticas, mas buscamos dar início a um processo de compreensão das tramas que envolvem esse complexo conhecimento, visando oferecer parâmetros que indiquem as possibilidades de ação do ensino de línguas ainda na pequena infância.

Desse modo, esta pesquisa se interessa em transpor para o universo infantil a compreensão das conexões entre o aprender de uma nova língua e as variadas esferas

imbricadas nesse contexto, buscando um aprofundamento sobre as relações existentes desse aprendizado de LE e questões outras, como as de ordem cultural, social, cognitiva, afetiva e crítica.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TRABALHO

Ao lançarmos uma discussão acerca das questões envolvidas no ensino de LI no âmbito da educação infantil, buscamos amearhar conhecimentos na expectativa de contribuir para o esclarecimento dos processos pelos quais ocorre a construção do conhecimento das crianças dessa faixa etária.

A autora Carol Read (2016, p. 35) acredita em um aprendizado holístico, o qual objetiva o desenvolvimento da “criança integral”, incluindo “dimensões cognitiva, metacognitiva, social, cultural, afetiva, emocional, psicológica e física”, considerando que o pressuposto básico é de que o aprendizado é mais efetivo quando todos os aspectos do desenvolvimento da criança estão envolvidos.

Ao dissertar sobre o foco na formação integral da criança no ensino de LI para o nível primário de escolaridade nos últimos 30 anos, Read (2016) afirma que ele tem variado, dependendo do contexto e das prioridades educacionais em pauta. Embasando-se em Johnstone (2009), a autora aponta para a existência de uma tensão entre uma abordagem instrumental – a qual busca padronizar, medir e testar a performance linguística por meios restritos – e uma abordagem mais holística, a qual reconhece a habilidade inata da criança de aprender brincando e enxerga os benefícios do aprendizado precoce de línguas, em termos de expandir os horizontes das crianças e desenvolver múltiplas habilidades e competências, ensejando a iniciação de uma compreensão intercultural, conscientização e identidade.

Enever (2015 apud READ, 2016, p. 35) denota que um dos obstáculos à abordagem de ensino-aprendizagem que prime pela formação holística é que “o progresso e os resultados são difíceis de medir e, como consequência, tende a não ser o foco da pesquisa em ensino de LE na primeira infância”⁵. Em defesa de uma educação de línguas para crianças pequenas⁶ que leve à formação integral dos alunos no seio de sua proposta, a autora relembra as valiosas pontuações de Van Lier (1996, p. 199) sobre o assunto: “Só porque você não vê, não quer dizer que não

⁵ “[...] progress and outcomes are difficult to measure and therefore tend not to be the focus of early foreign language learning research” (ENEVER, 2015, tradução nossa).

⁶ Neste trabalho, o termo “crianças pequenas” se refere àquelas presentes na Educação Infantil, ou seja, em fase escolar anterior ao Ensino Fundamental 1.

esteja lá. Só porque você não pode contar, não quer dizer que não deva ser levado em conta”⁷. Essas palavras reiteram a crença dos autores de que os fatores envolvidos em um ensino-aprendizagem que preza pela formação integral das crianças não são de fácil mensuração, no entanto, isso não significa que esses fatores não devam ser objeto de estudo e pesquisa, por serem parte da essência desse ensino e aprendizado.

O fato dessa prática de ensino se encontrar em constante crescimento já configura, de certa forma, o pedido de um olhar mais cuidadoso sobre o que tem ocorrido nessas salas de aula. Read (2016) declara que visões de ensino de inglês para crianças que costumavam apenas utilizar histórias, canções, rimas, jogos e outras atividades multissensoriais, com uma abordagem desprovida de rigor, estão em declínio. Segundo ela, cada vez mais, evidências de pesquisas e experiências vindas da prática, em escala global, sustentam a seriedade do ensino de inglês para crianças, transformando-se em um domínio altamente especializado na área.

Assim, buscamos atender a uma demanda social concreta, pois a atividade de lecionar crianças pequenas se prolifera no setor e esperamos contribuir com uma pesquisa que responda às questões que sejam significativas para uma prática já instalada nessas salas de aula. Entendemos que a formação integral se trata não apenas de um tema relevante, mas recorrente nos estudos e pesquisas existentes acerca do ensino-aprendizagem de LEC.

Uma egrégora de questionamentos cerca o ensino de línguas na educação infantil no Brasil, a qual se deve à carência de uma presença mais marcante de pesquisas e maior variedade de literatura na área de LEC, especialmente aquelas que consideram nosso contexto nacional (ver levantamento de pesquisas realizadas no país no capítulo 1). Vale ressaltar que nesse levantamento não foram encontradas pesquisas que envolvessem o ensino de língua inglesa na educação infantil em instituições públicas do estado da Bahia. Isso nos leva a crer que há necessidade de estudos que se relacionem com a situação local desse tipo de prática, para que, a partir de então, possamos refletir sobre propostas para o setor de forma adequada à nossa realidade – uma vez que a região nordeste configura um cenário no qual as pesquisas em LEC são ainda mais escassas.

Ao mesmo tempo, notamos uma escassez de pesquisas que se aprofundem no tema formação integral através do ensino de línguas, como já ponderado por Read (2016). Autores, como Pinter (2006) e Johnstone (2009), apontam que as vantagens do aprendizado precoce de LEC ainda não estão estabelecidas, principalmente em circunstâncias onde o insumo é mínimo (apud GIMENEZ, 2013), como é, possivelmente, o caso de muitas escolas que têm implantado

⁷ “Just because you can’t see it doesn’t mean it isn’t there. Just because you can’t count it doesn’t mean it doesn’t count” (VAN LIER, 1996, p. 199, tradução nossa).

o ensino de LI nas primeiras séries da educação básica. Acreditamos, assim, que uma visão mais privilegiada desse quadro educacional possa possibilitar a edificação de um ensino mais sólido, bem como fornecer bases para uma futura construção de objetivos e parâmetros que contemplem a etapa da educação infantil, os quais possam vir a fortalecer a educação global dessas crianças.

Entendemos que, à medida que se compreende melhor o alcance que tal ensino pode obter em termos de possibilidades de desenvolvimento e aprendizado, mais se alargam as prerrogativas através das quais se justifica a coerência desse ensino desde os primeiros anos de escolaridade. Conforme Rocha (2006, p. 243), “a inclusão facultativa da LE no currículo das séries iniciais pode ser considerada um dos fatores complicadores para que o referido ensino seja desenvolvido de maneira efetiva”, trabalhando a favor da exclusão social, dada a disseminação do discurso comum que reforça uma pressão sobre escolas e pais para que este ensino seja implantado cada vez mais precocemente (GIMENEZ, 2013), considerando já estar sacramentada a popularização do ensino de línguas no setor.

Dentre os possíveis benefícios deste estudo, citamos a viabilização da apropriação de conhecimento do pesquisador, através do próprio processo de pesquisa, bem como a apropriação de conhecimento dos membros integrantes do Projeto Creche, através do compartilhamento dos resultados após o término da pesquisa. Também gostaríamos de dar um retorno à instituição que abriu suas portas para o Projeto, onde a língua inglesa não era sistematicamente trabalhada até sua implementação, configurando, assim, uma novidade, tanto para o corpo dirigente e docente da escola quanto para as crianças.

Acreditamos, igualmente, que o oferecimento de um entendimento mais profundo sobre questões envolvidas na aprendizagem de línguas de crianças pequenas aos professores e professoras da área se configura em um benefício àqueles que se interessem em ampliar seus conhecimentos, transformando, desse modo, sua própria prática e contribuindo para a transformação das crianças através do ensino de LIC.

Cultivamos, assim, a expectativa de que este estudo possa instigar o interesse de outros pesquisadores acerca desta temática, promovendo a ampliação de debates em torno das microsituações que constituem a prática docente nesse cenário e dos jovens sujeitos que o compõem.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A fim de atingir os objetivos traçados, este trabalho se encontra distribuído em outros quatro capítulos. Após abordarmos o contexto formador deste estudo na parte introdutória, na qual ilustramos os cenários do início da pesquisa, discorreremos sobre suas bases, mencionando seus objetivos, justificativa e relevância.

O primeiro capítulo oferece a fundamentação teórica para o trabalho, iniciando com a noção da teoria da complexidade, sobre a qual o trabalho foi erigido. Apontamos, de igual modo, variados conceitos e concepções que nos suportaram teoricamente, pois, sendo o enfoque da pesquisa o ensino-aprendizagem de LIC na Educação Infantil, pontuamos algumas considerações para melhor situar o leitor sobre as questões pertinentes ao tema. Assim, tratamos nesse capítulo sobre o histórico da Educação Infantil no Brasil e sua situação atual, passando por questões relevantes acerca do contexto em que se encontra atualmente o ensino de LI nessa esfera educacional. Expusemos dados sobre o estado da arte das pesquisas de pós-graduação já realizadas envolvendo o ensino de LEC, retratando a palavra dos especialistas em desenvolvimento infantil e em ensino de línguas para crianças, para possibilitar um debate sobre as questões que relacionam a formação integral do aluno e o ensino de LIC. Desenrolamos, assim, alguns temas relacionados ao ensino de línguas que mantêm ligação com a formação integral do aluno, tais como: o desenvolvimento afetivo e cognitivo do aprendiz-criança, a dimensão social, cultural e crítica do desenvolvimento e sua relação com o aprendizado de línguas e outras questões culturais relacionadas a esse processo.

Assim, no segundo capítulo é realizado o detalhamento da metodologia adotada para esta investigação, no qual são expostas as informações sobre o contexto da pesquisa, o local, período de atuação e seus participantes. São especificados os instrumentos de coleta de dados, dentre os quais se incluem as notas de campo utilizadas para registro de todas as ocorrências das aulas realizadas, minha observação enquanto professora-pesquisadora e o questionário respondido pelos outros professores-pesquisadores do grupo do Projeto Creche. Também estão descritos os instrumentos de geração de dados, quais sejam, os materiais e recursos utilizados nas aulas, assim como o detalhamento dos planejamentos de aulas. Os procedimentos de geração e coleta de dados estão dispostos nesta mesma seção, discutindo os pormenores das aulas aplicadas. Para finalizar, expomos os procedimentos utilizados para análise dos dados, sendo a proposta de conteúdos utilizada para o planejamento do curso apresentada e discutida.

No terceiro capítulo, os dados coletados durante o processo interventivo são analisados, onde realizamos uma discussão sobre as reflexões suscitadas pela experiência prática, de forma

a desenvolver uma leitura dos dados gerados através das notas de campo e minha observação enquanto professora-pesquisadora, avaliando, igualmente, as opiniões dos outros membros do grupo e sua visão sobre o objeto deste estudo.

Finalmente, encontram-se no capítulo quatro as reflexões que compõem as conclusões da pesquisa, em que propomos um diálogo sobre a repercussão do ensino de LEC em relação às questões de desenvolvimento e aprendizado na infância, quando adentramos os limites do objetivo geral da pesquisa, desenvolvendo reflexões sobre a relação entre a formação integral da criança e o ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, abordamos os pontos que se apresentaram limitantes à pesquisa e são sugeridos encaminhamentos para futuros estudos e trabalhos a serem desenvolvidos na área.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No intuito de compreender como o processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças ocorre, para, assim, iniciarmos uma caminhada rumo à conscientização de seu poder de ação, apresentamos como emolduração teórica deste trabalho as contribuições de diversos teóricos que debatem as temáticas inseridas em questões acerca do desenvolvimento infantil, de questões cognitivas, psicológicas, interacionais, culturais, bem como as que envolvem o ensino-aprendizado de línguas.

As reverberações de Signorini (1998) acerca da multiplicidade e complexidade do objeto de estudo em Linguística Aplicada indicam que esse campo de estudo tem se caracterizado cada vez mais como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não apenas na área de estudos da linguagem, resultando em construtos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento. Dessa forma, esta pesquisa retrata algo dessa inquietação que tem levado os estudos por um caminho transversal às disciplinas, que, segundo a autora, tem se tornado uma tendência, tanto em Linguística Aplicada como em outras áreas do conhecimento.

Assim, a própria especificidade do objeto deste estudo nos levou a adotar um percurso transdisciplinar de investigação, o qual representa “um percurso orientado para a busca e criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas” (SIGNORINI, 1998, p. 90-91), na tentativa de estudar o objeto sem destacá-lo de suas raízes e entornos.

Na defesa de que o objeto da aprendizagem de línguas é algo não estático, mas dinâmico, Paiva (2005, p. 30) incorpora nele o sentido de “um sistema complexo em constante mutação”, não sendo a aquisição de línguas vista como um produto final, mas “como um processo contínuo e interminável em que temos uma dinâmica recorrente, de um padrão dentro de outro padrão” (PAIVA, 2005, p. 30). O processo de ensino e aprendizado de línguas foi pioneiramente reconhecido como um fenômeno complexo por Larsen-Freeman (1997), e, a partir de então, vários autores em Linguística Aplicada começaram a realizar seus estudos segundo a teoria da complexidade, o que, na visão de Borges e Paiva (2011, p. 341), não representa um rompimento com os caminhos que eram trilhados antes da revolução científica ocasionada pelo paradigma complexo, mas caracteriza uma nova forma de olhar esse objeto de estudo.

Com base no caráter multifacetado da temática que trata da formação integral de crianças da educação infantil, esta pesquisa se desenvolve à luz da teoria da complexidade, que propõe “o paradoxo do uno e do múltiplo” (MORIN, 2005, p. 13) e nos lembra que os saberes devem esquivar-se do pensamento mutilado e mutilador da simplificação para aceder à

complexidade (MORIN, 1999). Ao pronunciar tais assertivas, o autor pondera a inadequação entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas que não dão conta de realidades cada vez mais “polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (MORIN, 2003, p. 13). Reforça, ainda, que, nesse esgarçamento de saberes, tornam-se invisíveis os conjuntos complexos, as interações e retroações entre partes e todo, as entidades multidimensionais e os problemas essenciais.

Em meio às diretivas que indicam o caminho a um pensamento que une, ao invés de segregar, Morin (2003, p. 94) cita o princípio sistêmico, que recobra o pensamento de Pascal, o qual considerava “impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes”. Sendo assim, a ideia sistêmica, oposta à ideia reducionista, traz em si a mensagem de que o todo é maior do que a soma das partes, por conter, além das partes, os elos que as ligam entre si. Segundo o autor:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2003, p. 14-15).

Ao levantar essa discussão, Morin (2003) toca em um ponto crucial derivado do que ele chama de superespecialização, confinamento e despedaçamento do saber: nosso sistema de ensino obedece a eles e se é ensinado nas escolas a isolar os objetos de seu meio ambiente, bem como a separar as disciplinas, ao invés de reconhecer suas correlações e a dissociar os problemas, quando o correto seria reunir e integrar. Ou seja, ensina-se a reduzir o complexo ao simples, treinando as mentes jovens a perder suas aptidões naturais de contextualizar os saberes e integrá-los em seus devidos conjuntos. Portanto, o estímulo à capacidade de contextualizar e englobar, questionado por Morin (2003, 2005), nos remete à questão da importância do fomento ao pensamento crítico, o qual é contemplado por diversos autores como um elemento central na formação de crianças no âmbito da educação linguística (PENNYCOOK, 2001, 2004, 2012; ROCHA, 2010, 2012, 2015, 2017; JORDÃO, 2013, dentre outros), dada a indispensabilidade de um ensino que promova uma forma de pensar mais aberta e livre, que forme cidadãos autônomos e críticos.

No debate sobre as teorias pedagógicas modernas em interface com teorias contemporâneas alinhadas ao pensamento pós-moderno, Libâneo (2010, p. 32) aponta a teoria da complexidade como uma abordagem dos fenômenos “em que se apreende a complexidade das situações educativas, em oposição ao pensamento simplificador”, derivando, portanto, de uma visão holística da realidade, que busca um diálogo entre diferentes disciplinas, abrangendo modelos de análise diversos e reconhecendo que nenhuma teoria pedagógica é capaz de atender sozinha às necessidades educativas, tanto as sociais quanto as individuais.

Acreditamos, desse modo, estar construindo um trabalho edificado sobre um viés epistemológico que contemple a contento esse complexo fenômeno que é o ensino de línguas em diálogo com o ser humano multidimensional, o qual merece ser compreendido como tal em favor de um ensino uno. Buscamos, assim, ‘beber de distintas fontes’, de diferentes teóricos, tocando teorias diversas, valendo-nos das áreas de Psicologia, Educação, Pedagogia, Filosofia e dos fundamentos teóricos constituídos pelos preceitos da Linguística Aplicada, apoiando-nos, também, nos estudos em Aquisição de Segunda Língua.

Como exemplos estruturais de nosso trabalho, temos os contributos de Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, os quais são autores que estudaram o desenvolvimento humano de forma amplificada e holística. Apesar de serem considerados por vários teóricos participantes de uma corrente interacionista, existem opiniões que polemizam o assunto (DUARTE, 1996). Como citado por Figueira (2008, p. 38), “a abordagem interacionista não compreende um todo homogêneo [...] nem todos os teóricos partilham de uma mesma concepção de interação”. Realizamos este trabalho na crença de que essas divergências não tornam as teorias excludentes entre si para a presente pesquisa, muito pelo contrário. Ao nos aprofundarmos em suas percepções, as quais foram apreendidas de diferentes ângulos, enriquece-se ainda mais a oportunidade de ampliar nosso campo de visão para abordar os fenômenos aqui discutidos, o que possibilita que nos amparemos em alguns dos conceitos basilares de suas teorias.

Beneficiamo-nos, assim, da concepção de linguagem consoante a visão bakhtiniana, fenômeno não apenas fruto de uma atividade cognitiva, mas imbuído de dialogismo (BAKHTIN, 1992; 2006). Nesse viés, a interação com o outro é de fundamental importância para a criança e para o seu processo de aprendizagem, pois, de acordo com Rocha (2012), é a partir da interação verbal, a qual se faz imersa em um incessante processo de constituição e ruptura entre o Eu e o Outro, que surge a consciência do indivíduo como ato sociocultural e ideologicamente situado – processo timbrado pelo dialogismo.

Baseamo-nos nos conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal advindos da perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano, desenvolvendo esse resultado de um processo histórico, social e cultural (LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2007), visando compreender, assim, o indivíduo em sua totalidade e sua humanidade (WALLON, 1981; FREIRE, 2004; VYGOTSKY, 1989, 1993), para apreender sua essência da maneira mais abrangente possível.

Prezamos, portanto, por um ensino de línguas que conceba a formação integral da criança (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; PINTER, 2011; READ, 2016; ROCHA, 2006), que considere as características do desenvolvimento de sua faixa etária em favor de um ensino significativo (PIAGET, 1983) e trabalhe em bases críticas (PENNYCOOK, 2001, 2004, 2012; JORDÃO, 2013) e transdisciplinares (NAVAS; MORAES, 2015) de ensino. Esse ensino procura enfatizar maior amplitude de consciência (meta)linguística, desenvolvendo habilidades em prol de um diálogo intercultural, como desenvolvido no conceito de Competência Comunicativa Intercultural (FANTINI, 2000; LIMA; 2008), no qual aprender uma segunda língua significa melhor compreender outra cultura e a nossa própria, ao passo que melhor conhecemos a nós mesmos, indo, assim, ao encontro de um aprendizado instituído de significado e valor ainda na pequena infância.

Desse modo, este capítulo encontra-se organizado em três blocos:

- Realizamos, no primeiro bloco, um breve apanhado histórico da Educação Infantil no Brasil e o quadro em que se encontra atualmente, dissertando sobre o contexto atual do ensino de LI nessa esfera educacional. Fornecemos, também, dados sobre o estado da arte das pesquisas de pós-graduação já realizadas envolvendo o ensino de LEC, especialmente nas esferas públicas.
- O segundo bloco discute a visão de formação integral empregada neste trabalho, expondo as ideias provenientes de teóricos que dissertam sobre o assunto. Estão incluídas nessa parte a opinião de autores da área de Linguística Aplicada, assim como especialistas em LEC, para alcançarmos uma compreensão do ensino-aprendizado de inglês na infância, abordando sua correlação com a formação integral dos aprendizes.
- No terceiro, discorreremos sobre a indispensabilidade de um ensino que foque na formação integral do sujeito. Dissertamos, portanto, sobre algumas das dimensões envolvidas na formação integral de crianças ao aprender uma LE. Logo depois, são

discutidas as esferas que entendemos como essenciais a um ensino que forme globalmente seus alunos, quais sejam: afetiva, cognitiva, social, cultural e crítica.

1.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao considerar o ensino de inglês na Educação Infantil objeto central deste estudo, cabe realizarmos algumas considerações acerca dessa faixa da educação, a fim de possibilitar a compreensão das questões que se encontram envolvidas no assunto. Para tanto, efetuamos, resumidamente, um apanhado histórico sobre a educação infantil no Brasil, comentando, em seguida, sobre a atual situação do ensino de inglês nesse setor, finalizando com um relato sobre pesquisas já desenvolvidas na área.

1.1.1 Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil existe há mais de cem anos no Brasil (BRASIL, 2002) e sua trajetória vem sendo marcada por intensas mudanças desde sua implementação. Na época do Brasil colônia, vigorava a política de omissão do Estado frente às necessidades educacionais da faixa etária compreendida nesse plano. Apenas após um período de transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no Brasil ao longo do século XX é que foi sendo dada maior atenção à Educação Infantil. O forte desenvolvimento industrial desse período e a conseqüente emergência do papel da mulher na sociedade e no mercado de trabalho (MEDEIROS; NOGUEIRA, BARROSO, 2012) acarretaram na necessidade de educação e cuidados com as crianças pequenas, iniciando-se um processo de auxílio tipicamente assistencialista.

Houve uma transição significativa nas últimas décadas da história da educação do país (LUCAS; MACHADO, 2012) e dentro desse cenário de mudanças os adventos da Constituição Federal de 1988, da LDB instituída em 1996 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 trouxeram inúmeros progressos para esse âmbito educacional.

Na Constituição Federal de 1988, o acesso à Educação Infantil foi estabelecido como direito da criança. A LDB representa, a seguir, um marco na história dessa faixa da educação, pois perde seu caráter assistencialista e passa a fazer parte integrante da Educação Básica. Com o destaque recebido na nova LDB – até então inexistente nas legislações anteriores – a Educação Infantil vem a ser definida na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), sob os seguintes termos:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Além de ser oficialmente considerada a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil torna-se pedra fundamental na formação integral da criança e, portanto, elemento de sustentação de sua base educacional.

Mais um acontecimento de grande importância para essa esfera ocorreu em 2013, através da Lei nº 12.796. Essa lei modificou a faixa etária atendida, pois na LDB de 1996 a Educação Infantil era responsável pelas crianças de zero a seis anos, o que foi mudado para zero até cinco anos de idade. Quanto à sua distribuição, o artigo 30 dessa mesma lei estipula que crianças de zero a três anos sejam atendidas pela creche e as crianças de 4 a 5 anos pela pré-escola.

Outra especificação contida na Lei 12.796, no Art. 6º, dita que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013), sendo também a “**educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade**” (BRASIL, 2013, grifo nosso). Em outras palavras, o início da Educação Básica se dá obrigatoriamente na pré-escola, a qual é composta por crianças de 4 a 5 anos de idade, o que legitima a importância do caráter educacional que possui a Educação Infantil.

Em relação aos direitos fundamentais da criança, pode-se ressaltar o Estatuto da Criança e do Adolescente instituído através da Lei nº 8.069, de 1990. Na referida lei é assegurado a crianças e adolescentes o “direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990), com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, incluindo “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1990). Vale ressaltar que o acesso a tal ensino é obrigatório e gratuito, configurando um dever do estado.

1.1.2 Atual cenário do ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil no Brasil

Ao refletirmos sobre a atual expansão global do inglês como língua franca (SEIDLHOFER, 2001), concluímos que as pessoas de diferentes partes do mundo têm construído entre si um novo tipo de relação impulsionadas pelo advento da globalização.

Conforme Rajagopalan (2003, p. 57), “Queiramos ou não, vivemos num mundo globalizado”, onde as barreiras culturais, econômicas, comerciais e a livre circulação de informação entre os países desmoronam cada vez mais rapidamente.

Esse movimento tem estreitado laços entre pessoas de diferentes países e as tem transformado em cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2003). Segundo Assis-Peterson e Cox (2007), existem, na atualidade, três possíveis leituras relativas ao posto ocupado por ela: a leitura ingênua que apreende sua mundialização como natural e neutra, a leitura crítica timbrada por uma ideologia nacionalista e anti-imperialista e a leitura crítica da própria leitura crítica, a qual aponta os limites da posição anti-imperialista na nova ordem mundial imposta pela globalização. Segundo as autoras, não importa qual das leituras é feita, o fato é que não se pode mais esperar para aprender inglês, pois nunca se precisou tanto de uma língua comum como no presente.

Assim, a necessidade de dominar o inglês como LE ou adquirir pelo menos conhecimentos básicos desse idioma vem à tona, a fim de que seja possível uma comunicação com os pares em nível global. De acordo com Rocha (2008), o interesse por esse ensino cresce, também, devido ao avanço das tecnologias e da diversificação linguística e cultural das sociedades. Assis-Peterson e Cox (2007, p. 5) ressaltam, ainda, que “o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais”, reafirmando a ideia de que além de caracterizar uma demanda originada na indispensabilidade da comunicação entre as pessoas, o inglês se faz presente em âmbitos diversos do cotidiano de muitos em diferentes partes do globo.

Como resultado dessa grande expansão do inglês no mundo globalizado, existem cada vez mais escolas oferecendo o ensino do idioma para crianças nas diversas partes do planeta (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002), havendo relatórios do Conselho Britânico sobre o crescente interesse do ensino de inglês nas escolas primárias (GRADDOL, 2006; ENEVER, 2011), uma tendência mundial que tem impulsionado sua oferta nos currículos escolares em estágios cada vez mais iniciais de escolaridade.

Atualmente, tem se difundido um discurso comum na sociedade em defesa do ensino-aprendizagem de LE para crianças de forma cada vez mais precoce, sendo o assunto bastante polêmico (JOHNSTONE, 2009; PINTER, 2006; ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2000/2001; SANTOS, 2005), o qual ostenta opiniões divergentes entre si. Um dos motivos para esse início precoce incide na crença de que as crianças se encontram em um estado propício de desenvolvimento cognitivo, como apregoa a hipótese do Período Crítico, por exemplo (LENNEBERG, 1967; ELLIS, 2008), o que, teoricamente, favoreceria o aprendizado.

Baseando-se em Rajagopalan (2009), Carvalho, Santiago e Liberalli (2014) reiteram que pessoas do mundo todo utilizam o inglês para compartilhar conhecimentos e informações, sendo que cada grupo social o faz com sua forma peculiar de lidar com a língua. Dessa forma, na opinião das autoras, “não há melhor ou pior momento para expor crianças ao ensino-aprendizagem de inglês, uma vez que elas já usam as diferentes línguas, inclusive em contextos monolíngues”, colocando-se a favor do ensino precoce dessa língua (CARVALHO; SANTIAGO; LIBERALLI, 2014, p. 254).

No Brasil, dentro de um panorama onde os horizontes de LEC se alargam, o que inclui a Educação Infantil, consideram-se as questões relacionadas ao ensino de línguas, na qual, segundo Figueira (2008, p. 35), os estudos na área de ensino-aprendizagem de LI para crianças vêm se desenvolvendo de forma progressiva, o qual “tem merecido lugar de destaque nas pesquisas em Linguística Aplicada”. Com base em Rocha (2006), Lima e Margonari (2012, p. 130) afirmam que “o ensino de Inglês na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I encontra-se consolidado nas escolas particulares e em expansão na rede pública”, o que provoca certa urgência na busca pelo aprofundamento da compreensão das condições e particularidades que permeiam tal conjuntura.

Pelo fato de o ensino de línguas estrangeiras não ser obrigatório na Educação Infantil, impera a ausência de qualquer citação sobre a inclusão de uma LE no setor, tanto na LDB quanto nos aportes legais que orientam suas práticas. Em relação aos assuntos organizacionais e administrativos, a LDB estabelece em seu capítulo IV – que trata “Da Organização da Educação Nacional” – um regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios na organização de seus sistemas de ensino. Dentro dessa perspectiva, afirma-se que a Educação Infantil é de responsabilidade principal do município, contando com o apoio financeiro e técnico das esferas federal e estadual. Cabe, pois, aos municípios ou às próprias instituições educacionais a decisão de incluir a LI em suas atividades.

Diante disso, nota-se o fato de que muitos municípios têm demonstrado a preocupação de implementar leis que instituíam esse ensino como obrigatório já a partir da primeira etapa da educação ou adotar programas e projetos voltados para esse ensino. Os casos dos municípios de Rolândia, no estado do Paraná (MELLO, 2013) e Manaus, no estado do Amazonas, são uma evidência desse movimento, pois instituíram como obrigatório o ensino de LI na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, publicando suas leis, respectivamente, em 2010 pela Lei nº 3446 e em 2014 pela Lei nº 374.

Em relação aos programas e projetos que incluem esse ensino a partir da Educação Infantil, podemos citar como exemplo o que ocorre em Vinhedo, no estado de São Paulo. O

município adotou o “Projeto Sun”, que estabeleceu o ensino de inglês em suas unidades de Educação Infantil desde 2010 (ver PIATO, 2015). É um programa de ensino da LI oferecido aos alunos a partir dos 3 anos de idade, sendo apresentado de forma lúdica para que eles já assimilem o conteúdo e se familiarizem naturalmente com a nova língua. Desde 2012, as crianças dos 3 aos 5 anos e 11 meses, atendidas em período integral, passaram a contar com mais de uma aula de inglês por semana, ampliando a aprendizagem de inglês nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino, retratando o crescimento desse ensino que vem ocorrendo em âmbito nacional.

Um outro projeto é o Londrina Global (ver TANACA, 2017), que ensina LI para crianças através da ludicidade e da aprendizagem significativa, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina, estado do Paraná. O projeto atende alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e turmas de Educação Infantil de escolas municipais, incluindo a zona rural. Apesar da falta de políticas públicas claras e definidas para o contexto de ensino de inglês para crianças, o projeto foi implantado desde 2008 (GIMENEZ, 2009). No entanto, devido ao seu caráter de projeto, encontra-se sem amparo legal que o garanta continuamente em vigor, havendo de suportar as instabilidades de mudanças de governo e sendo necessário lutar por sua continuidade no currículo escolar (MELLO, 2013), o que, possivelmente, representa o retrato da realidade de outras cidades brasileiras.

Outro programa desenvolvido é o Rio Criança Global, pela Prefeitura do Rio de Janeiro-RJ, constando no Decreto Municipal nº 31.187 de 06/10/2009, o qual tem como objetivo intensificar e estender o ensino de inglês nas escolas da Prefeitura. No referido programa, os alunos do 1º ao 9º ano têm dois tempos semanais de inglês, com ênfase em comunicação oral. Para reforçar essa estratégia, a Secretaria Municipal de Educação começou a implantar em algumas escolas, a partir de 2013, o ensino bilíngue que conta com o português e o inglês, com objetivo de introduzir metodologia e práticas de ensino em duas línguas desde a Educação Infantil até o 6º ano.

Como ressaltado por Rocha (2010), apesar do avanço da presença do ensino de LI nas séries iniciais da Educação Básica, há falta de registros e acompanhamentos desse crescimento. Uma das questões reforçadas pela autora é a forma desordenada e fragmentada da ocorrência desse processo, culminando no enfraquecimento dos resultados desse ensino. Para que essa área se fortaleça, uma das iniciativas necessárias consiste no fomento de estudos e pesquisas que realizem esse acompanhamento mais de perto, lançando luz às questões implicadas no ensino-aprendizagem de LIC. É nessa perspectiva que o presente trabalho se estabelece, procurando acompanhar e compreender o potencial formador do ensino nessa faixa etária.

1.1.3 Pesquisas já desenvolvidas na área de ensino de LEC na Educação Infantil no Brasil

Ao dissertar sobre a busca de possíveis respostas para a área de LEC no Brasil, Santos (2013, p. 281) denuncia que, há até pouco menos de duas décadas, um “silêncio ensurdecido” marcava o ensino de LE no país. Ressalva, entretanto, que:

[...] a realização de trabalhos esporádicos e isolados em diferentes instituições de ensino, bem como um “acordar” para a realidade da necessidade de uma formação integral da criança [...] iniciam um processo em que reflexões, inquietações e indignações pudessem vir à público (SANTOS, 2013, p. 281, grifo do autor).

Vemos, portanto, que, apesar de esparsos, se tornam imprescindíveis estudos que abordem as questões relacionadas a tal ensino-aprendizagem. Assim, para contextualizar a presente pesquisa e situá-la em meio às já existentes nessa área, realizamos aqui uma estimativa dos trabalhos desenvolvidos com o escopo em LIC na Educação Infantil.

Para esse fim, baseamo-nos no mapeamento desenvolvido pelo grupo de pesquisa Felice (UEL/CNPq)⁸, resultado de um levantamento das pesquisas produzidas em programas de pós-graduação (*stricto sensu*) no Brasil, nas instituições de ensino superior públicas estaduais e/ou federais, o qual encontra-se publicado em livro (ver TONELLI; PÁDUA, 2017) e detalhado no site⁹ criado pelo próprio grupo de pesquisa. Nesse levantamento, além das universidades públicas, foi também incluída a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (doravante PUC-SP), por ter um número substancial de pesquisas elaboradas na área de LEC. Como relatado por Tonelli e Pádua (2017), os trabalhos mapeados se relacionam a temas como: ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas para crianças. O período considerado para análise foi o de pesquisas realizadas entre 1987 e 2019.

Tal levantamento do estado da arte do ensino de LEC no Brasil detectou cerca de 112 teses e dissertações no total. As pesquisas mencionadas nesse mapeamento se referem a crianças em geral, não focalizando uma faixa etária específica. Porém, na discussão aqui proposta, apenas faremos referência àquelas pesquisas que dirigiram seu escopo especificamente para a Educação Infantil ou que envolvam, prioritariamente, crianças de 0 a 5 anos como sujeitos de pesquisa, ou, também, que se refiram a professores que lecionam para esse público, por se alinharem ao objeto de estudo deste trabalho.

⁸ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7106943312930158>>.

⁹ Disponível em: <<https://feliceuel.wordpress.com/>>.

Portanto, de acordo com a análise realizada, percebemos que entre 1987 e 1992 não foram identificadas pesquisas defendidas dentro do escopo aqui investigado. A primeira pesquisa constatada data do ano de 1993, uma dissertação de mestrado intitulada *Aprendizagem do inglês por crianças pré-escolares: relato de um experimento*, de Ana Clotilde Thomé, na Universidade de São Paulo (doravante USP). Após esse trabalho, apenas em 2001 surge outra pesquisa na área, ou seja, *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*, realizada por Simone Silva Pires, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (doravante UFRGS).

Novamente surge uma lacuna, em que se percebe a inexistência de defesas de teses ou dissertações relacionadas ao tema no período compreendido entre 2002 e 2004, sendo o registro seguinte no ano de 2005, com a dissertação *A teacher's discourse in EFL classes for very Young learners: investigating mood choices and register*, elaborada por Raquel Cristina Mendes Carvalho, da Universidade Federal de Santa Catarina (doravante UFSC).

Em 2006 não houve registros de pesquisa sobre o assunto, sendo os próximos trabalhos defendidos em 2007. *Educação Infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem de língua inglesa* foi de autoria de Ana Maria Linguevis, da PUC-SP. Ainda em 2007, a dissertação *Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira da educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário* foi defendida por Letícia Caporlândia Giesta, na UFRGS. Outros dois trabalhos nesse mesmo ano foram os de Marizilda Guimarães Lemos Martins, na USP: *Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue*, e de Violeta Toledo Piza Arantes, da UFSC, intitulado *Perception and production of English final stops by Young brazilian EFL students*.

Em 2008 não houve registros, no entanto, o ano de 2009 obteve um total de três trabalhos. Cláudia de Mendonça Cascapera foi a autora de *Entre a língua portuguesa e a francesa: um estudo exploratório em instituição francófona no estado de São Paulo*, pela USP. De Fernanda Meirelles Fávaro, da PUC-SP, tem-se a defesa de *A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso*. E, finalmente, o trabalho *Formação de professores para a educação infantil bilíngue* de Norma Wolffowitz-Sanchez da PUC-SP, também do ano de 2009.

Os dois trabalhos a seguir foram encontrados em 2010: *O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso*, realizado por Juliana Pelluzzi Marchiori, e *O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças*, por Janaína da Silva Forte, da UFRGS.

Em 2011 foram encontradas duas pesquisas, sendo estas: *A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento*, de Cláudia Gil Ryckebusch, PUC-SP, e *Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue*, com Danielle Gazzotti como autora, também da PUC-SP.

No ano de 2012 foram defendidas as pesquisas *Concordância nominal de número na fala de crianças de 3 a 6 anos de idade do município de Novo Hamburgo: variação linguística na infância*, por Simone Daise Schneider, da UFRGS, e *Caminhos da educação bilíngue: Uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia*, por Valéria Rosa da Silva, da Universidade Federal de Goiás.

Não foram identificadas pesquisas defendidas no ano de 2013 com o foco ora analisado. Já os estudos publicados em 2014 foram: *Aquisição/aprendizagem de LE na infância: a produção de enunciados em inglês por crianças de 3 a 5 anos*, de Amanda de Oliveira Silva, da Universidade Estadual Paulista; *Formação crítica docente: uma experiência com seis professoras de inglês da educação infantil e 1ª fase do ensino fundamental*, de Flaviane Montes Miranda Lemes, da Universidade Federal de Goiás; e *Do ideal ao possível: The crazy car story – um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil*, de Helena Vitalina Selbach, da UFRGS.

O mapeamento indica as seguintes pesquisas no ano de 2015: *Panorama no ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na região metropolitana de Porto Alegre*, de Clarissa Leonhardt Borges, da UFRGS. Em seguida, temos *Aprender Brincando Em Língua Estrangeira: Uma Perspectiva dos Multiletramentos na Educação Infantil*, com autoria de Samanta Malta Pereira da Silva, defendido na PUC-SP. E Gabriela Cristina Piato, da Universidade de Brasília, desenvolveu a pesquisa *Alinhamentos para a formação continuada de professores de língua estrangeira (inglês) para crianças*.

Em 2016, foram quatro os trabalhos encontrados: *Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático Cookie and Friends Starter*, de Deise Suzumura, da UEL. *A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional*, de Ana Paula Lourdes dos Santos, da USP. Obtivemos, também, *O ensino de língua inglesa na educação infantil: considerações sobre formação e prática docente*, de Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira e *O brincar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de inglês no ciclo de alfabetização de uma escola*, de Mirtes Iamani Abe, ambas pela PUC-SP.

A pesquisa que consta no ano de 2017 é: *Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira para crianças e o seu planejamento*, de Juliana Veloso Coutinho, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

E, finalmente, a última pesquisa adicionada ao levantamento que se encontra dentro da área aqui em foco foi defendida em 2018, com o título *Entre cenários... Crianças: As emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa*, da autora Camila Andrade Chagas Vieira, pela UFS (Universidade Federal de Sergipe).

Da análise das produções citadas, pudemos concluir que, apesar do número de trabalhos com escopo dirigido para a prática de inglês na educação infantil apresentar um crescimento considerável entre 1987 e 2019, ele ainda não representa um número elevado. Existe uma carência de estudos na área e há necessidade de fomento de pesquisas no setor. Entretanto, fica visível que o número de estudos cresce continuamente, o que condiz com o aumento desse ensino no Brasil e um consequente aumento da demanda por respostas às questões envolvidas no ensino nessa esfera.

Para uma melhor visualização do foco das pesquisas já realizadas, segue um quadro demonstrativo (Quadro 1), contendo o levantamento quantitativo do total de trabalhos de acordo com o escopo:

Quadro 1 - Levantamento quantitativo de pesquisas

Ensino	17
Formação Docente	5
Ensino Bilíngue	6
Avaliação	0
Total de pesquisas	28

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebemos, assim, que grande parte das pesquisas existentes se volta para questões de ensino, revelando o caráter de urgência das necessidades que surgem no cotidiano da prática docente nesse setor. No intuito de contribuir com esclarecimentos na área, desenvolvemos o presente estudo, que se centra nas questões de ensino-aprendizagem dessa instância da educação.

1.2 A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA E O ENSINO-APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS

Crianças são curiosas por natureza (CAMERON, 2001), sendo essa, talvez, uma de suas qualidades mais admiráveis. Um olhar mais atento poderá enxergar em uma criança um pesquisador incansável, que investiga os porquês da vida que o cerca, incessantemente. Cientistas insistentes, que fazem os mais ousados experimentos repetidamente, sem nunca desistir. E tudo isso por pura... curiosidade. Algo que é, inegavelmente, um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem.

Vemos, assim, que uma questão primordial para a realização de um ensino voltado para crianças é o conhecimento das peculiaridades existentes na forma como as crianças se desenvolvem e aprendem (PINTER, 2006; RINALDI, 2014), o que, segundo Brewster, Ellis e Girard (2002), auxilia na compreensão do processo de aprendizado de forma mais abrangente. Segundo os autores, o foco no aprendiz – que coloca as necessidades e interesses da criança no centro do ensino e de seu planejamento – já não é mais tão frequente como era de costume, pois levava educadores a tornarem essa abordagem divertida para, secundariamente, achar uma maneira de adicionar algum aprendizado a ela.

Assim, autores como Nunan e Lamb (1996), Brewster (1991) e Cameron (2001) enfatizam que o foco deve recair no aprendizado em si, o qual apoie e desafie a criança para maximizar esse processo. É importante ressaltar que, “em um ensino centrado no aprendizado é vital que estejamos bem informados sobre as características físicas, emocionais, conceituais e educacionais das crianças e de como a teoria tem formado nossas visões sobre como as crianças pensam e aprendem” (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002, p. 27). Sendo assim, no centro do ensino de LEC deve estar a busca pelo conhecimento de como se dá esse processo de aprendizado, sendo necessário, para isso, o conhecimento das múltiplas instâncias do desenvolvimento infantil.

Rochebois (2013 apud COLOMBO; CONSOLO, 2016) afirma que ensinar uma LE para crianças é um ato educativo e, como toda experiência de ensino, deve contribuir para a formação do ser humano, supondo-se que haja da parte do professor um conhecimento considerável do público-alvo. Pinter (2011) confirma a necessidade do professor de LE de possuir conhecimentos básicos sobre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, por ser algo “útil no ensino e em planejar, implementar e interpretar pesquisas”, sendo que o processo de aprendizado de línguas “não deve ser encarado como um processo isolado, mas ao contrário, como algo intimamente interligado com o desenvolvimento cognitivo, com o

aprendizado sobre o mundo e com o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa” (PINTER, 2011, p. 7). Por esse motivo, é importante olhar criticamente para o desenvolvimento multidimensional possibilitado pelo ensino de LEC, o qual deve guiar não apenas o processo de ensino, mas, também, a forma de se fazer e interpretar pesquisas nessa área de conhecimento.

O fato de esse ensino estar associado ao desenvolvimento físico, psicológico, afetivo e sociocultural do aprendiz, em detrimento de um desenvolvimento exclusivamente linguístico (CAMERON, 2001; PINTER, 2011; MOON, 2000, dentre outros), nos leva a crer que a formação integral da criança deva representar uma bússola que aponte o direcionamento do ensino de LEC.

Rocha (2006, p. 87) nos adverte que a relevância do ensino de LE nas séries iniciais da Educação Básica se deve ao fato de esse processo “transcender o ensino de habilidades segmentadas e da linguagem como um sistema de regras formais”, em prol de um ensino que objetive “desenvolver competências que mobilizem capacidades cognitivas, linguísticas, culturais, sociais, relacionais, afetivas, cognitivas, atitudinais, de conscientização e reflexão (meta), dentre outras”. A autora ainda cita que, nas palavras de Phillips (2003, p. 4),

[...] os professores de línguas de séries primárias têm uma responsabilidade muito maior do que a de ensinar um mero sistema linguístico: eles precisam ter sempre em mente a educação global da criança quando estiverem planejando seus cursos.

Entendemos, portanto, que a responsabilidade que recai sobre o professor é a de manter o foco em um ensino que prime pelo desenvolvimento integral de seus aprendizes, trabalhando as relações humanas de forma mais ampla, e, ao ir além dos aspectos que envolvem a habilidade linguística, desenvolver o indivíduo em suas dimensões sociais e afetivas, prezando a instituição de valores e seu bem-estar.

Diante desse quadro, a introdução da LI nas séries iniciais da educação básica tem o potencial de contribuir para a formação integral das crianças, podendo torná-las pessoas críticas e conscientes do seu papel na sociedade (AGRA, 2016). Relembramos, assim, as contribuições de Freire (2004), que prega a formação do ser humano em suas múltiplas potencialidades para que possa tomar posse da condição de sujeito histórico e ativo na sociedade. Como mencionado por Barcelos (2010), essa visão é reiterada por autores como Schlatter e Garcez (2009) e Rajagopalan (2005), que defendem a importância do papel do ensino de línguas adicionais para a formação de cidadãos autônomos e críticos, que sejam capazes de compreender melhor sua realidade, podendo, dessa forma, transitar e atuar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia

na sociedade em que vivem, a qual é caracterizada pela diversidade e complexidade cultural, tendo o ensino de línguas importante papel nesse processo.

Nesse sentido, compactuamos com as assertivas de Rocha (2006) quando aponta que o papel do ensino de LE é a formação global do aprendiz; sendo assim, configura um ensino de fundamental importância para a formação básica da criança, podendo ser tomado como um direito adquirido, de tal forma que sua inexistência nas séries iniciais do Ensino Fundamental público “destitui o aluno de seu direito a um conhecimento fortemente valorizado na sociedade, capaz de contribuir para sua formação integral” (ROCHA, 2006, p. 18). Suas palavras, portanto, indicam não apenas o poder de formação, mas de inclusão do ensino de LEC.

Em concordância com esse pensamento, Colombo e Consolo (2016, p. 50) anunciam que “privar as crianças do acesso a um aprendizado de um idioma estrangeiro de qualidade é equivalente a privar as crianças de uma formação educacional global e, é válido acrescentar, de uma educação inclusiva”. Por isso, autores como Chaguri e Tonelli (2013), Mello (2017), Gimenez (2013), dentre outros, defendem a existência do ensino de LEC desde o início da aprendizagem formal, que, segundo Rocha (2007, p. 281), deve ser implementado mesmo que apresente as limitações típicas do ensino regular público ou privado, alertando que:

Devemos ter consciência, entretanto, que há muitas variáveis a serem estudadas e pesquisadas com mais profundidade, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de LEC, visando a preservar seu papel na formação integral da criança.

Ao concordar com Cameron (2001) e Phillips (2003), Santos (2010, p. 435) postula que “a criança aprende muito mais do que LE durante as aulas, já que o processo contribui para seu desenvolvimento geral”, pois “o aumento de oferta de ensino de LE para este público em especial propicia, também, ampliação da necessidade de pesquisas que se dediquem ao estudo de aspectos relacionados ao tema”. Rocha (2007, p. 281) também traz à tona a necessidade do ensino de LEC se tornar alvo de “intensas investigações científicas, a fim de que possamos garantir o papel formador da LE nesse contexto e preservar o direito do cidadão de aprender línguas na escola, efetivamente”, reiterando a necessidade de pesquisas que garantam a base para uma formação cidadã dos aprendizes de LE.

Baseados em Moita Lopes (2005, 2006) e Chaguri (2010), Chaguri e Tonelli (2013, p. 38) afirmam que:

[...] é essencial que tenhamos claro que o ensino de LEC deva estar orientado a objetivos emancipatórios ou transformadores da própria produção histórica

do educando, possibilitando a construção de um conhecimento que o auxilie a fazer uso da língua-alvo na sociedade em que vive para seu próprio bem-estar, tornando-o capaz de enfrentar os novos desafios postos em sua trajetória como sujeito formador e transformador da sua própria história.

Portanto, deixamos aqui registrado, por meio das vozes de diversos autores, que o ensino-aprendizagem de línguas para crianças possui uma importância fundamental para que os aprendizes sejam capazes de transformar a sua própria história, de forma a se tornar um cidadão preparado para a diversidade de situações com as quais irá se deparar na sociedade na qual ele vive. Tomarmos conhecimento de como esse ensino e aprendizado pode refletir nas mais variadas esferas de seu crescimento e desenvolvimento nos possibilita uma melhor compreensão da repercussão e do papel que a LE representa já a partir da infância. Ao entendermos suas contribuições para uma real emancipação das crianças envolvidas nesse processo, poderemos, de fato, agir em favor de um ensino genuinamente transformador.

1.3 DIMENSÕES ENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E O ENSINO-APRENDIZADO DE LIC

Apresentamos, a seguir, proposições teóricas sobre algumas dimensões com as quais o ensino de LEC se relaciona, sendo estas: Afetiva, Cognitiva, Social, Cultural e Crítica. Embora tenhamos percebido que não seja possível falar de uma esfera sem falar das outras, pois elas estão entrelaçadas e operam em conjunto, realizamos a divisão do embasamento teórico da forma que se segue em virtude de se relacionarem com os objetivos específicos deste trabalho.

Por acreditarmos ser de vital importância nos aprofundarmos nos conhecimentos relativos a essas ramificações da formação integral das crianças, e por questões de espaço e tempo não nos ser possível nos aprofundar em todas elas, acreditamos ter escolhido as esferas de desenvolvimento que mais nos pareceram relevantes ao processo de ensino-aprendizado de LEC desenvolvido no Projeto Creche. Sendo assim, nos deteremos sobre as seguintes áreas do desenvolvimento:

- O desenvolvimento afetivo da criança e suas intrínsecas relações com o aprendizado em geral e o aprendizado de línguas;
- A esfera cognitiva do desenvolvimento, onde dissertamos sobre o aprendizado infantil, mais especificamente o que abrange uma faixa etária compreendida pela educação infantil, por ser a que se enquadra em nossa pesquisa prática. Versamos,

igualmente, sobre suas características de aprendizado na perspectiva do ensino de línguas;

- A dimensão social, onde trazemos as contribuições da perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano, a qual toma as relações sociais e os artefatos culturalmente construídos como foco da organização das formas unicamente humanas;
- Sobre a esfera do desenvolvimento cultural dos aprendizes discutimos algumas questões, como aquelas ligadas ao plurilinguismo, competência comunicativa intercultural e consciência (meta)linguística;
- E, finalmente, contemplamos o domínio da criticidade, onde levantamos questões acerca da formação de uma consciência crítica no aluno por meio do ensino e aprendizado de LIC.

1.3.1 O desenvolvimento afetivo da criança e o contexto de ensino de LEC

A Educação Infantil representa o início da vida educacional na qual a criança ingressa, sendo, frequentemente, a primeira vez que a criança se separa de sua família e de seus laços afetivos para se estabelecer em uma situação efetiva de socialização. Segundo Tonelli (2005, p. 35), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) afirma que dentre as dimensões envolvidas no desenvolvimento integral das crianças estão aquelas ligadas aos cuidados relacionais, incluindo a dimensão afetiva (BRASIL, 1998, p. 24).

Portanto, não se pode duvidar de que, nesse cenário, o professor se depara com circunstâncias que possuem cunho emocional a todo momento, no qual sentimentos como motivação, insegurança, autoestima, autoconfiança, medo ou ansiedade cruzam as interações que se estabelecem nesse espaço. Diante dessas evidências que ocorrem cotidianamente, é pertinente nos perguntarmos acerca das relações que se estabelecem entre questões afetivas, desenvolvimento infantil e o aprendizado de uma nova língua.

Leite (2012) menciona que, embora a importância das questões relacionadas ao domínio afetivo não tenha sido negada pelas tradicionais teorias psicológicas, elas permaneceram historicamente periféricas nas relações de ensino e aprendizagem, devido ao predomínio secular da chamada concepção dualista, segundo a qual o homem é entendido como um ser dividido entre razão e emoção. Nessa tradicional dualidade cartesiana entre corpo e alma, os afetos não poderiam ser objetos de estudos científicos. Leite (2012, p. 356) ressalta que “Entender que o homem é um ser dividido entre razão e emoção é assumir que o homem é um ser que ora pensa,

ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões”, o que imprime às suas palavras a crença na impossibilidade dessa separação.

No entanto, como informam Leite e Tagliaferro (2005), houve uma recente transformação da concepção dualista do homem, a partir dos estudos da abordagem histórico-cultural, a qual tem dado lugar a uma visão integradora e que prega a indissociabilidade dos aspectos cognitivos e afetivos, ressaltando as contribuições de Vygotsky e Wallon. Tal abordagem enfatiza a importância do Outro (sujeito mediador) na construção do conhecimento, assim como na constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

De acordo com Aragão (2008), nos estudos da Linguística Aplicada, vemos o crescimento das preocupações com as diferenças individuais de aprendizado a partir dos anos 60 e 70 do século passado com os desenvolvimentos em Aquisição de Segunda Língua, dentro dos quais estavam presentes as pesquisas considerando as variáveis afetivas dos aprendizes de línguas. Nessa perspectiva, podemos ressaltar que os estudos de Arnold e Brown (1999) convergem com a linha de pensamento de Vygotsky (1993, 1998) e Wallon (1968), retratando a crença de que não há cognição sem emoção. Ao comparar as posições de Wallon e Vygotsky sobre a afetividade, Leite (2012, p. 361) atesta que os autores apresentam alguns aspectos em comum, pois:

- a) ambos assumem uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações emocionais: inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade na medida em que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se e complexificando-se suas formas de manifestação; b) assumem, pois, o caráter social da afetividade; c) assumem que a relação entre a afetividade e inteligência é fundante para o processo do desenvolvimento humano.

Vemos, então, que tanto Wallon quanto Vygotsky atestam o fato de que, à medida em que o indivíduo se desenvolve culturalmente, manifesta formas mais complexas de sua afetividade, o que denota seu caráter social. Além disso, eles entendem que a afetividade se relaciona intimamente com a inteligência, provendo, dessa maneira, o fundamento para o próprio processo de desenvolvimento do ser humano, testificando a importância de seu papel no estabelecimento dessa formação.

Ao conceituar o termo afetividade, Wallon afirmava que ela “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”, apontando-a como parte integrante do todo do ser humano, sendo indissociável do processo de ensino-aprendizagem (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 19). Por sua vez, Arnold e Brown (1999, p. 1) apregoam que existe uma grande

dificuldade em definir o conceito de afeto, e descrevem-no em seu trabalho como “aspectos da emoção, sentimento, temperamento e atitude que condicionam o comportamento e influenciam a aprendizagem”. O autor adiciona que o lado afetivo da aprendizagem não está em oposição ao lado cognitivo. Tal pensamento se ajusta às afirmações de Wallon (1968), que pontua que nesse entrelaçamento entre os aspectos afetivos e cognitivos as conquistas realizadas pela criança no plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa.

Arnold e Brown (1999, p. 24) sugerem que um maior comprometimento do ensino de línguas com o crescimento da competência emocional pode espalhar ondas positivas em várias direções, “o que deve levar a um desenvolvimento mais holístico dos nossos alunos”. Os autores pregam, assim, a favor de um processo de aprendizagem que vise à educação integral do sujeito, que se apoie em uma visão mais humanista, na qual emoção e cognição se deem as mãos, posto que o desejo comum, tanto do ensino de línguas como da sociedade em geral, é contribuir para o crescimento do potencial humano.

Portanto, uma compreensão do afeto na aprendizagem de línguas é importante pelos dois seguintes fatores (ARNOLD; BROWN, 1999):

- Para levar a um ensino de línguas efetivo e para saber superar problemas causados por emoções negativas, como ansiedade, raiva, ou medo e, em contrapartida, estimular os fatores emocionais positivos, como autoestima, empatia ou motivação, os quais facilitem o processo de aprendizado.
- Para levar o ensino além do objetivo cognitivo, linguístico e racional do aprendizado da língua, combatendo o analfabetismo emocional e criando um espaço de educação do afeto e da ética.

Além disso, vale apontar que a afetividade também passa pelos processos de construção identitária, pois, como ressaltado por Wallon (LEITE, 2012), é por meio da interação com o ambiente social que a criança passa de um estado de total sincretismo para um processo progressivo de diferenciação, onde a afetividade se faz presente, permeando a construção da identidade.

Corroborando com tal assertiva, Allwright e Bailey (1991, p. 178) declaram que “a aprendizagem de línguas pode representar uma ameaça ao senso de identidade do aluno”, podendo ser uma ameaça à sua autoestima, ocasionando um empecilho para a concretização do envolvimento do aluno nas atividades realizadas, acarretando em um obstáculo à construção de conhecimento. Carneiro (2002) revela que, em sua pesquisa, o autoconceito que o aluno tem de

si mesmo pode se relacionar com dificuldades no aprendizado de uma nova língua, pois essa autopercepção tem sido considerada um dos aspectos afetivo-emocionais que mais influenciam nesse processo.

Assim, Arnold e Brown (1999, p. 8) acreditam que o processo de aquisição também sofre a influência dos traços individuais de personalidade, inclusive “o modo como enxergamos a nós mesmos e as nossas capacidades pode facilitar ou impedir o aprendizado”, influenciando o processo, tanto de forma positiva como de forma negativa.

Ressaltando os pontos positivos que podem facilitar o aprendizado na criança, Wallon acredita ser por meio da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois o que vai mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos são os desejos, intenções e motivos para tal (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005). Wallon (1968) afirma ser o desenvolvimento psíquico da criança marcado pelo meio social, pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos.

Da mesma forma, vemos o professor com estreita relação de impacto afetivo junto às crianças que aprendem uma LE. Pinter (2006) argumenta sobre o professor como um dos maiores motivadores do aprendizado:

Muitas crianças também dizem que elas gostam de Inglês porque elas gostam do professor. Portanto crianças são intrinsecamente motivadas o que significa que elas querem aprender porque elas gostam do processo de aprender inglês para seu próprio bem (PINTER, 2006, p. 37).

Dentre os pontos abordados por Aragão (2008, p. 2658) sobre a dimensão afetiva na aprendizagem de línguas, encontra-se o conceito de motivação intrínseca citado por Dörnyei (2001), a qual é “originada no próprio indivíduo quando os alunos consideram as atividades e as tarefas prazerosas, interessantes e desafiadoras em si mesmas”. Aragão (2008, p. 2658) adiciona que vários pesquisadores sugerem que aspectos afetivos positivos como “o prazer na convivência, a empatia, a cooperação e a colaboração, a solidariedade, a ética e o respeito mútuo, a autoestima e a alegria são todos contagiosos”, possuindo o professor um papel central em proporcionar um espaço de convivência significativo e prazeroso para todos.

Neste sentido, nos lembramos da hipótese do filtro afetivo postulada por Dulay e Burt (1977) mencionada por Cruz e Moreira (2016), a qual ilustra como as variáveis afetivas têm influência no processo de aquisição de segunda língua. Segundo as autoras, Dulay, Burt e Krashen (1982) asseguram que o filtro é aquela parte do sistema de processamento interno que, subconscientemente, filtra a linguagem que adentra, baseado nos motivos, necessidades, atitudes e estados emocionais do aprendiz, demonstrando como as variáveis afetivas podem

bloquear ou permitir a aquisição de uma nova língua. Krashen (1982 apud CRUZ; MOREIRA, 2016) concordava com os autores, acreditando que se o filtro estivesse baixo o suficiente, o insumo linguístico era facilmente absorvido, mas encontrando-se o filtro afetivo alto, o insumo não seria absorvido, ou seria pouco aproveitado.

Na continuidade de seu pensamento, Cruz e Moreira (2016) asseveram que apesar de haver polêmica quanto à validade das hipóteses da teoria elaborada por Krashen (GARDNER, 1988; ELLIS, 1994; MCLAUGHLIN, 1978; 1990), a hipótese do filtro afetivo reforça a ideia de que o aprendiz sempre responde melhor em um ambiente afetivamente confortável para ele, legando ao professor a tarefa de promover o ambiente mais saudável possível para seus alunos.

Santos (2011) demarca que existe um consenso entre estudiosos, como Pinter (2006) e Phillips (2003), de que as aulas de LE devem oferecer oportunidade de desenvolvimento de diferentes estratégias e habilidades, dentre as quais a autora destaca estratégias sociais e afetivas, a fim de que os aprendizes se conscientizem de como sua aprendizagem é influenciada por emoções e sentimentos, “o que implica confiança e autoestima, que podem ser alcançadas mediante criação de ambiente de aprendizagem encorajador, sobretudo por parte do professor” (SANTOS, 2011, p. 3), posto que esse é visto, especialmente pelas crianças mais jovens, como uma fonte de motivação.

Por esse motivo relembramos as pontuações de Rocha (2006), que reafirma a sugestão de Djigunovich e Vilke (2000) de que a criança desenvolva um forte laço afetivo com o professor, para que possa se envolver no processo de aprendizado de forma física, emocional e intelectual, engajando-se, dessa maneira, nas atividades propostas ao se sentir pronta e segura para tal, ensejando uma aprendizagem bem-sucedida.

Vemos, assim, que, ao pensarmos em uma formação integral para crianças, é imperativo considerarmos essa importante esfera de seu desenvolvimento relacionada à afetividade e às emoções, a qual pavimenta os caminhos de um desenvolvimento pleno de outras dimensões.

1.3.2 A Ênfase na dimensão cognitiva do desenvolvimento humano

A questão do desenvolvimento humano foi abordada por diversos teóricos, gerando diferentes teorias sobre como o ser humano pensa, aprende e se desenvolve. De acordo com Viotto Filho, Ponce e Almeida (2009, p. 27), as concepções sobre o homem e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento têm sido compreendidas através de variadas perspectivas e sob o olhar teórico-filosófico tanto das ciências naturais e biológicas quanto das ciências humanas e sociais, “fato que imprime um teor polêmico para a questão, pois o indivíduo é

reconhecido ora como um ser natural, ora como um ser social e histórico”. Desta feita, as correntes inatista-maturacionista, comportamentalista e cognitivista piagetiana fazem parte desta vertente que vê o homem por um prisma predominantemente biológico.

A ênfase no pensamento inatista foi idealizada por Alfred Binet (1857-1911), enquanto Arnold Gesell (1880-1961) enfatizava o maturacionismo em seus estudos. Ambos procuraram estabelecer padrões de comportamento com a finalidade de avaliar a inteligência e o desenvolvimento da criança.

De acordo com o inatismo, já traríamos na herança genética as qualidades e capacidades básicas do ser humano. Fontana e Cruz (1997, p. 12) apontam que, nessa perspectiva, “os fatores inatos são mais poderosos na determinação das aptidões individuais e do grau em que estas podem se desenvolver do que a experiência, meio social e a educação”. Na ênfase maturacionista, o padrão de desenvolvimento e comportamento da criança seria determinado pelo processo de maturação biológica, que, a princípio, não dependeria de fatores externos. A autora destaca ainda que a influência desse pensamento na educação era de que a capacidade ou não de aprender da criança era determinada pelo nível de maturação de suas habilidades ou pelo seu nível de inteligência, o qual também era determinado biologicamente.

Na contramão das ideias advindas do inatismo-maturacionismo se encontrava a abordagem comportamentalista, iniciada por John Watson (1878-1958) e posteriormente por Burrhus Skinner (1904-1980), adentrando estudos behavioristas. Essa corrente ressaltava a importância da influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança, desprezando aptidões hereditárias ou disposições intelectuais inatas (FONTANA; CRUZ, 1997). As autoras realçam que, nessa visão, os fatores internos ao indivíduo não são levados em conta, sendo a aprendizagem resultado dos estímulos recebidos do ambiente e o acúmulo de comportamentos considerado resposta, sendo, portanto, aprendizagem sinônimo de desenvolvimento.

Segundo Fontana e Cruz (1997), Piaget trabalhou na elaboração de uma teoria explicativa da gênese do conhecimento no homem, na qual as propostas teóricas e metodológicas fossem inovadoras quanto à natureza dos processos de desenvolvimento da criança e que contrariavam as teses do inatismo-maturacionismo e do comportamentalismo.

Em discussão sobre a necessidade de se compreender o aprendizado de línguas conforme um processo que deva ser entendido como imbricado ao desenvolvimento cognitivo da criança, Pinter (2011, p. 8) recorre à teoria de desenvolvimento de Piaget, a fim de compreender como ocorre o aprendizado infantil. Assim, ao analisar os contributos dos estudos de Jean Piaget (1896-1980), visualiza um dos teóricos que mais deu ênfase à dimensão

cognitiva do desenvolvimento, e que, segundo a autora, tem seu nome associado à “teoria de estágios”, sendo extremamente influente nos círculos educacionais ao longo do século XX, permanecendo popular ainda nos dias de hoje.

Na visão de Piaget (1970), as conquistas que a criança realiza ao longo de seu desenvolvimento não se resumem a simples formações de hábitos, nem apenas à predisposição genética, mas se compõem da interação de sua maturação biológica com os estímulos do ambiente, onde realizam constantes construções e reconstruções do seu conhecimento de mundo.

Becker (2017) afirma que Freire e Piaget comungam da mesma base interacionista ou construtivista, segundo a qual o conhecimento é resultado de construções resultantes da ação do sujeito, em níveis de progressiva complexidade, em interação com o mundo, com a sociedade ou com a cultura. Becker (2017, p. 11) menciona que:

Para Piaget, “Pensar não se reduz em falar, classificar em categorias, nem mesmo abstrair. Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo” (Piaget, 1972b, p. 85). [...] Para Freire, “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (BECKER, 1977, p. 27).

Assim, tanto Piaget quanto Freire partem do pressuposto de que o sujeito humano se faz por si mesmo, não sendo determinado pelo genoma ou pelo meio, tendo suas teorias desdobradas em objetivos educacionais que se relacionam à construção da autonomia e da cooperação. Tais ideais corroboram com as palavras de Moreira (1999), ao dizer que Piaget enxerga a criança como um ser dinâmico, que interage com a realidade e opera ativamente com objetos e pessoas.

Ao dissertar sobre as implicações de sua teoria no processo educativo, Piaget (1973) afirma que o ensino deve se abrir cada vez mais à interdisciplinaridade e às necessidades do cotidiano, sendo o ambiente de aprendizagem arquitetado para cumprir esse papel, permeado por práticas pedagógicas que inspirem nas crianças o espírito de liberdade e autonomia, para que elas mesmas reconstruam suas verdades.

Segundo essa linha de pensamento, Piaget (1977) insiste que as crianças precisam desenvolver o máximo de experimentação, sendo necessário que os indivíduos passem pela experiência:

Para Piaget existem dois tipos de relações sociais: as relações sociais de coação social e as relações sociais de cooperação. A coação social é toda relação entre dois ou mais indivíduos na qual intervém um elemento de prestígio ou autoridade, sendo que nesse tipo de relação o indivíduo é coagido,

daí a necessidade das relações de cooperação para que ele seja colocado numa posição na qual não há hierarquias (PIAGET, 1977). [...] Por isso, na concepção de Piaget toda forma de transmissão seria coerção [...] Para Piaget, o grupo (outras crianças) contribuiria muito mais que o próprio professor (TREVISO; ALMEIDA, 2014, p. 237).

De acordo com esse posicionamento, a construção do conhecimento é feita pelo próprio aluno. Na teoria piagetiana, considera-se que o conhecimento se origina de etapas sucessivas: equilíbrio, assimilação e acomodação, sendo a própria criança quem dirige esse processo. Dentro dessa vertente, Becker (2003) afirma que Piaget coloca a concepção de sujeito como um centro ativo, de decisão e iniciativa, que, ao interagir com o objeto, transforma-o (assimilação), transformando também seus esquemas ou estruturas, ou seja, transforma-se a si mesmo (acomodação).

O autor divide o desenvolvimento cognitivo das crianças em períodos, segundo a terminologia utilizada por Costa (2002 apud FIGUEIRA, 2008), conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Desenvolvimento cognitivo por faixa etária

Período	Faixas etárias aproximadas
Sensório-Motor	Nascimento até 2 anos
Pré-Operatório	De 2 a 7 anos
Operatório Concreto	De 7 a 11 anos
Operatório Formal	De 11 anos até idade adulta

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Costa (2002 apud FIGUEIRA, 2008).

No período pré-operatório¹⁰ encontra-se o que Piaget e Inhelder (1978) designam função simbólica, que se traduz como o poder de representação de objetos ou acontecimentos, o qual torna possível a aquisição da linguagem ou de símbolos coletivos. Segundo Fontana (1997), a capacidade de construir símbolos possibilita a aquisição dos significados sociais (das palavras) existentes no contexto em que a criança vive.

Retratando as características de aprendizado das crianças do período pré-operatório, e legitimando a posição de Piaget, Pinter (2011) afirma que essas crianças entre 2 e 7 anos dão um importante passo em seu desenvolvimento, atestando que elas apreciam participar de jogos e atividades repetitivas, onde a mesma coisa é feita várias vezes, bem como se engajar em jogos de faz-de-conta. Assim, o envolvimento frequente em diferentes tipos de brincadeiras contribui

¹⁰ Abordamos as especificidades desse período por compreender a faixa etária das crianças participantes do Projeto Creche, que tinham entre 2 e 5 anos e 11 meses de idade.

para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, pois as crianças aprendem sobre sentimentos e pontos de vista de outras pessoas em contextos que são significativos e naturais para elas, sendo necessário que, durante as atividades lúdicas, as crianças participem de diferentes rotinas linguísticas, as quais sejam cultural e contextualmente apropriadas para elas.

Na exposição das características do pré-operatório, Fontana e Cruz (1997) afirmam que a criança ainda não é capaz de se colocar no lugar do outro, por estar centrada em seu próprio ponto de vista, tampouco é capaz de avaliar seu próprio pensamento. Ela não considera mais de um aspecto de um problema ao mesmo tempo, fixando-se sempre em apenas um deles. Pinter (2011, p. 11) adverte sobre o ensino de crianças pequenas, segundo a teoria de Piaget:

Se você ensina crianças muito pequenas, você pode querer ser lembrado de suas dificuldades em lidar com a lógica formal em situações descontextualizadas. Elas não conseguem entender instruções complicadas e elas não podem trabalhar com tarefas que requerem perspectivas de coordenação, avaliação de opções ou raciocínio de uma maneira formal. Elas gostam de brincar em linguagem espontânea (Nicholas e Lightbown, 2008) e tarefas simples e repetitivas, jogos e histórias. Jogos e atividades de teatro podem estimular a imaginação criativa dessas crianças e disposição para assumir papéis lúdicos.

Vemos, assim, que, de acordo com a autora, existem características marcantes dessa fase de desenvolvimento que merecem ser contempladas no ensino de línguas, às quais ela adiciona o *animismo*, que é a atribuição de vida a coisas inanimadas, e o *egocentrismo*, que consiste na forma de ver o mundo do próprio ponto de vista, sem levar em conta o dos outros.

Como contraponto, segundo Pinter (2011, p. 11), a teoria de estágios de Piaget foi examinada e criticada por muitos, sendo amplamente aceito atualmente que suas alegações sobre crianças pré-operacionais eram muito duras e que ele subestimou as capacidades cognitivas de crianças pequenas. A autora exemplifica tal pensamento controverso citando Meadows (1996):

Parece provável que, no que diz respeito aos anos escolares, a diferença entre crianças mais jovens e mais velhas acabará se revelando que o primeiro pode fazer o que este último pode; mas apenas algumas vezes, apenas sob condições favoráveis, apenas com auxílio, apenas sem distrações, apenas até certo ponto, sem muita eficiência, sem muito autocontrole, sem muita consciência das simplificações e sem muita certeza (MEADOWS, 1996, p. 29-30 apud PINTER, 2011, p.11).

Com base nessa noção de que o aprendizado se revela como algo muito peculiar de cada indivíduo e que deve haver flexibilidade na determinação do desenvolvimento cognitivo de uma criança, mencionamos as afirmações de Brazelton e Greenspan (2000 apud LINSE; NUNAN,

2005) que afirmam que a criança tem seu ritmo individual de aprendizado e que os profissionais que lidam com ela devem se ajustar ao nível de desenvolvimento em que elas se encontram. Linse e Nunan (2005) asseveram que há diferentes ritmos de aprendizado nas várias esferas do desenvolvimento, enquanto uma aprende algo facilmente, outra pode demorar um período muito maior para alcançar o mesmo resultado, pois “crianças se desenvolvem emocionalmente, moralmente, fisicamente e cognitivamente em ritmos diferentes” (LINSE; NUNAN, 2005, p. 3). Sendo assim, os autores afirmam que deve-se olhar além da idade da criança para observar o seu desenvolvimento, pois, estando consciente do que ela pode ou não fazer, o professor poderá, a partir daí, proporcionar mais adequadamente suas experiências de aprendizado.

Tais afirmações se contrapõem à ideia de sujeito enquanto autor de sua própria aprendizagem, que, segundo Becker (2017), é ressaltada tanto por Piaget quanto por Freire. O autor ressalta que ambos asseveram que qualquer nova aprendizagem deve partir da atual capacidade cognitiva do sujeito, para que ele possa, de forma progressiva, assumir o próprio processo e levá-lo adiante.

Rosa (1994) afirma que quando Piaget coloca o sujeito como centro e, principalmente, quando vincula a aprendizagem à maturação biopsicológica, ele autoriza a inferência de que o processo de aprendizagem ocorre de forma espontânea, ou seja, independente da ação de um outro sujeito. A autora ressalta que, a esse respeito, a teoria de Vygotsky se faz mais clara quando atribui uma importância especial ao meio social, ao adulto educador no processo de aprendizagem.

Segundo Vieira-Abrahão (2012, p. 459), apesar de a teoria cognitivista de Piaget ter fornecido contribuições para a área de aprendizagem e pesquisa, essa visão construtivista “foi criticada por ver a aprendizagem como um processo psicológico isolado na mente do aprendiz e independente dos contextos sociais e físicos”, o que, segundo a autora, foi defendido pelos estudos da cognição posteriores e pela perspectiva sociocultural.

1.3.3 A perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano

A perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano forma-se a partir dos trabalhos do psicólogo russo Lev Vygotsky (1978) e seus colegas Leontiev (1981) e Luria (1982). Apoiada em Lantolf e Thorne (2009), Vieira-Abrahão (2012) destaca que a psicologia cultural-histórica de Vygotsky, frequentemente intitulada teoria sociocultural na Linguística Aplicada e nos Estudos de Aquisição de Segunda Língua é uma teoria da mente que admite o papel central

que as relações sociais e os artefatos culturalmente construídos exercem na organização das formas unicamente humanas.

De acordo com Salomão (2013, p. 59): “a perspectiva sociocultural entende que o nível superior de cognição humana no indivíduo tem sua origem na vida social”, diferentemente das teorias behavioristas ou cognitivistas da aprendizagem humana. A autora afirma que essa teoria procura explicar a relação entre o funcionamento mental humano e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais esse funcionamento ocorre. Assim, segundo Johnson (2009 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), o desenvolvimento cognitivo é fruto de um processo interativo, o qual é mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social, visto que o significado não está na linguagem em si, mas em seu uso social. Desse modo, o desenvolvimento cognitivo é reconhecido como a aquisição e manipulação de ferramentas culturais e conhecimento.

Veer e Valsiner (1996, p. 386) afirmam que Vygotsky tentou mostrar que “a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social”. Dessa forma, Trinta (2009) pontua que Lantolf (2000) aponta o conceito de mediação como o mais importante de Vygotsky (1978), no qual é sustentado que a mente humana é mediada, ou seja, utilizamos ferramentas simbólicas, sendo a linguagem a principal delas, a fim de mediarmos e regularmos nosso relacionamento conosco e com aqueles que nos cercam. O autor ressalta que, para Vygotsky (1978), é por meio do uso dessas ferramentas que as atividades mentais são organizadas, controladas e alteradas; assim, as funções mentais aparecem, inicialmente, em um nível social interpessoal, ou seja, quando entramos em contato com algo novo, interagindo com o ambiente e as pessoas que nos rodeiam e, em um segundo momento, de maneira intrapessoal, quando internalizamos o que foi apreendido/compreendido.

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, ou em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre pessoas como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isto também se aplica à atenção voluntária, memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento de escolhas, vontades... A internalização transforma o processo que se desenvolve e altera suas estruturas e funções. Relações sociais ou relações entre pessoas dão suporte a todas as funções superiores e o modo como elas interagem (VYGOTSKY, 1978, p. 57 apud TRINTA, 2009).

Sendo as relações sociais o suporte para o desenvolvimento de todas as funções superiores, cabe salientar o conceito de zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP), com base em Vygotsky (1933/1935), que, segundo Salomão (2013), representa a diferença entre o que a pessoa consegue alcançar independentemente e o que ela consegue alcançar trabalhando em colaboração com outros ou com um par mais competente, citando a seguinte passagem:

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes (VEER; VALSINER, 2001, p. 365 apud SALOMÃO, 2013, p. 63).

Trinta (2009) pontua que, de acordo com Vygotsky (1978), a ZDP é um conceito de fundamental importância para as práticas diárias de ensino, pois considera o desenvolvimento cognitivo dos alunos como um todo, importando-se com o que já está internalizado, mas, de igual modo, com aquilo que está por vir, em processo de amadurecimento.

No entanto, Williams e Burden (1999 apud SALOMÃO, 2013) ressaltam que, apesar de atraente e aparentemente simples, o conceito de ZDP tem uma aplicação prática problemática, devido à dificuldade de se precisar qual é exatamente o real nível de desenvolvimento do aprendiz e qual seria o nível de seu desenvolvimento potencial em termos práticos, pois, segundo Johnson (2009), quando a ZDP não é estática nem estável, dado que ela passa a existir e muda na atividade de engajamento dialógico, pode, assim, ser entendida como local de potencial crescimento multidimensional e dinâmico.

Ferreira (2010, p. 40-41) aponta que a LE deve ser entendida como um instrumento mediador para o desenvolvimento do indivíduo, pois, conforme Lantolf e Thorne (2006, p. 5), “o aprender de uma língua estrangeira é muito mais que adquirir novos significantes para significados já dados [...] É adquirir conhecimento conceitual e/ou modificar o conhecimento já existente”, o que se configura em uma forma de remediar a relação do ser com o mundo e o seu funcionamento psicológico consigo mesmo.

Ao discutir a relação entre a língua materna (doravante LM) e a LE, Vygotsky destaca a consciência metalinguística que esse novo idioma pode desenvolver no indivíduo, afetando seu desempenho em ambas as línguas:

Menos óbvio e menos conhecido é a influência de uma LE no desenvolvimento da LM de uma criança. [...] A aprendizagem de uma LE

aumenta o nível de desenvolvimento da fala em LM. A consciência das formas linguísticas, e o nível de abstração sobre os fenômenos linguísticos, aumenta. Ela desenvolve uma capacidade mais consciente e voluntária de usar as palavras como instrumento de pensamento e de expressão das ideias (VYGOTSKY, 1987, p. 179 apud FERREIRA, 2010, p. 41).

Ferreira (2010) segue afirmando que nesse trecho Vygotsky relaciona a consciência sobre formas linguísticas, ou seja, a metalinguagem, com o desenvolvimento da cognição, o que representa a capacidade de abstração e de escolha de palavras para expressar ideias, sendo, portanto, o aprendizado e desenvolvimento inter-relacionados.

Corroborando com a concepção de que o aprendizado de uma nova língua compreende várias áreas e transcende a aquisição de uma capacidade linguística, Ferreira (2010, p. 42) aponta a visão de autores sobre o conceito de desenvolvimento e sua relação com a LE:

Desenvolvimento não é adquirir conhecimento (Stetsenko e Arieviditch, 2002), formas linguísticas (Negueruela e Lantolf, 2006). Especificamente, desenvolvimento em LE significa concebê-la como um instrumento, um artefato cultural que medeia minha relação com o mundo (Lantolf e Thorne, 2006). Aprender – desenvolver uma LE é entender que cultura e língua são uma unidade, que este conhecimento desperta outras áreas do meu ser como identidade, motivação, afetividade. Portanto, vai além de adquirir vocabulário e formas gramaticais.

É demonstrada, assim, a importância e o alcance do aprendizado de uma LE enquanto um artefato cultural, um instrumento simbólico que não apenas promove o desenvolvimento, mas envolve diversas esferas ao longo do processo de aprendizado.

1.3.4 Outras questões culturais

A maioria das pesquisas atuais admite que o ensino-aprendizagem de LE favorece o desenvolvimento da linguagem e das capacidades (meta)linguísticas, tanto em línguas estrangeiras quanto na LM, uma vez que “trabalhos mais contemporâneos sobre o ensino de línguas vão defender uma abordagem multilíngue ou plurilíngue precoce tanto no ensino de língua materna como no ensino de línguas estrangeiras” (CORDEIRO, 2013, p. 15), apontando, dessa forma, para os resultados positivos alcançados com a inserção do ensino de línguas desde cedo.

Cordeiro (2013) assevera o impacto de tais pesquisas no contexto educacional de países europeus, citando como exemplo o material didático adotado na Suíça, desde a educação infantil e séries primárias, visando ao desenvolvimento de capacidades metalinguísticas nos alunos, a

fim de favorecer as primeiras concepções sobre escrita, estabelecer relações entre a LM e as línguas estrangeiras, tal como o reconhecimento das línguas faladas por alunos de grupos linguisticamente minoritários. Outro objetivo desse material é ensejar a reflexão sobre a linguagem e as línguas de uma perspectiva comparativa entre línguas fundada no conceito de “alteridade linguística”, que permite um conhecimento melhor de uma língua a partir de outras e a descoberta do funcionamento de línguas diversas por meio do desenvolvimento de capacidades de discriminação auditiva, visual, de comparação morfossintática e lexical. Desta forma, por meio da legitimação de línguas diferentes, incentiva e motiva os alunos a conhecerem e se abrirem para o aprendizado de novas línguas, levando-os a tomarem conhecimento do atual mundo plurilíngue.

Rocha (2009, p. 251), ao citar Celani (2004, p. 121), defende que a aprendizagem de uma LE “leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna”. Isso, certamente, contribui com o desenvolvimento da consciência metalinguística da criança, algo imprescindível para a reflexão não apenas sobre questões ligadas à LM, mas a todas as outras línguas existentes.

Para Picanço (2013), é preciso questionar os motivos dessa necessidade de aprender inglês, pois percebe-se que ela é geralmente justificada por razões econômicas e de mercado, razões que suplantam as de ordem cognitiva e educacionais. A autora realça que “pouco se fala do seu papel formativo no sentido humanístico do termo, ou seja, de que aprender uma língua estrangeira permite ao sujeito o contato com formas diversas das suas de compreender o mundo e valorar as experiências cotidianas” (PICANÇO, 2013, p. 261). E isto, ainda segundo a autora, mostra-se importante na formação de cidadãos capazes de estabelecer uma relação com as diferentes formas de cultura e sociedade, embasados em maior tolerância e ética.

Assim, relembremos as palavras de Colombo e Consolo (2016, p. 49), que defendem uma oferta de LEC significativa, mas, para isso, as escolas brasileiras devem “remodelar a visão processual que ela tem da infância e passar a valorizar a existência e a relevância política, social e cultural do aluno no agora”, considerando a criança-aluno em uma concepção pós-moderna, a qual a valorize em sua existência presente, dando importância à criança enquanto criança e como ser em desenvolvimento, seja de ordem psicomotora, cognitiva, socioafetiva e/ou linguística. Em relação às outras contribuições que o ensino de LEC pode facultar, os autores afirmam que:

A contribuição política que o ensino de LEC poderia oferecer, nesse sentido, diz respeito à formação de cidadãos globais, ao desenvolvimento da alteridade e da multiplicidade cultural para crianças em fase de busca de definição identitária, mesmo dando-se o emprego da língua apenas na qualidade de estrangeira. Isso porque, como afirma Vygotsky (1999), a aprendizagem é uma constante na vida do ser humano – e não apenas uma característica da infância – e é por meio da relação com o outro que o processo de aprender se desenvolve e intensifica, sendo a linguagem o instrumento mediador da interação (COLOMBO; CONSOLO, 2016, p. 49).

Portanto, devemos enxergar o potencial da linguagem enquanto instrumento mediador de promoção de diversos tipos de desenvolvimento, não somente na infância, pois esse desenvolvimento se desenrola por toda a vida do educando. Dentro dessa perspectiva de linguagem, adotamos como nossas as afirmações de Rubbo (2016, p. 109), as quais revelam que “a adoção de uma perspectiva plurilíngue no ensino só pode trazer benefícios à formação integral da criança”, pois fornece subsídios para uma melhor compreensão da pluralidade e das diferenças presentes na sociedade, promovendo, também, um bom desenvolvimento da linguagem, posto que esse passa pelo entendimento de que não apenas a língua materna constitui a competência discursiva de um sujeito, “mas todas as diferentes linguagens que nos permitem interagir com aqueles que nos cercam, seja a música, a dança, a arte, o teatro, os gestos ou as línguas estrangeiras”, sendo esse, portanto, um discurso a favor da diversidade cultural e linguística no ensino de LIC.

Assim, um dos princípios carregados pela perspectiva pluralista do ensino refere-se ao respeito às diferenças, como bem ressalta Rocha (2012, p. 105), quando afirma que “sob perspectivas pluralistas, é preciso que a ideia de respeito às diferenças incorpore a ideia de heterogeneidade em sua essência, levando-nos a valorar as diferenças sob perspectivas menos assimétricas”, unindo, assim, a ideia desse respeito à própria heterogeneidade em si.

Tais proposituras são consoantes ao exposto por Ellis (2004), ao afirmar que o ensino de LEC pode servir como um instrumento de quebra de barreiras culturais, bem como de desenvolvimento (meta)cognitivo, afetivo, social, cultural e intercultural, o qual proporciona consciência linguística à criança, através da comparação da LE com sua própria língua. Portanto, ressaltamos, aqui, progressos que podem ser realizados também através da comparação da LM com a nova língua que lhes é apresentada.

Em busca de amparo para a aprendizagem intercultural no ensino de LEC, citamos as palavras de Rocha (2009, p. 251, grifos do autor):

[...] aproprio-me das palavras de Celani (2004, p. 121), recontextualizando-as para o âmbito da LI/LE no EFI (*ensino fundamental 1*) e as aproximando de

outras vozes da área (BREWSTER et al. , 2002; ELLIS, 2004; MOON, 2000, 2005), com o intuito de salientar que se mostra imperativo para a materialização de resultados positivos nesse cenário, que as reflexões e as ações se voltem à busca por encaminhamentos que espelhem a premissa de que a aprendizagem de uma outra língua na infância, ou seja, também e principalmente no início da EB (*educação básica*), “faz parte da aprendizagem intercultural, que visa à promoção do entendimento entre as pessoas”, de forma crítica e ética.

Dentro desta perspectiva, Rocha (2006) afirma que o objetivo central do ensino de LE nas séries iniciais do ensino formal deve se voltar para o desenvolvimento da competência intercultural do aluno, conforme acentuado por Ellis (2004), dentre outros autores. Dessa forma, nos valem do conceito de Competência Comunicativa Intercultural (doravante CCI), conforme descrito por Fantini (2000), pois, para ele, ao aprender uma segunda língua, torna-se imprescindível desenvolver a capacidade de compreender outra cultura, ao passo que isso possibilita o desenvolvimento da capacidade de melhor conhecer nossa própria cultura e melhor conhecer a nós mesmos.

De acordo com a proposta do autor (FANTINI, 2000), embora a CCI seja caracterizada de várias formas, ela possui três domínios principais:

1. Habilidade de desenvolver e manter relacionamentos;
2. Habilidade de comunicar eficazmente;
3. Habilidade de atingir um acordo para obter cooperação com outros.

O autor propõe, então, um construto da CCI, estabelecido a partir dos três domínios mencionados acima, o qual revela a complexidade do tema, pois além desses três domínios, a CCI é, também:

- Frequentemente descrita com uma variedade de *características*;
- Consta em pelo menos *cinco dimensões*;
- Deve ser visto como um *processo em desenvolvimento*.

Devido aos objetivos deste trabalho, descreveremos as elaborações do autor sobre as *características* e as *dimensões* da CCI.

Baseado em Kealey (1990) e Kohls (1979), Fantini (2000) afirma que *características* são habilidades interculturais, geralmente evidenciadas através de manifestações comportamentais, sendo elas: respeito, empatia, flexibilidade, paciência, interesse, curiosidade,

abertura, motivação, senso de humor, tolerância para ambiguidade e boa vontade para suspender julgamento, dentre outros. Portanto, essas são características mencionadas quando o perfil de um indivíduo bem-sucedido interculturalmente é descrito.

Já as *cinco dimensões* do construto da CCI são: conscientização, atitudes, habilidades, conhecimento e proficiência na língua-alvo. Fantini (2000) assegura que é comum ser enfatizada a necessidade de adquirir conhecimento, enquanto outros enfatizam as habilidades, o que já está presente em contextos educacionais por serem fáceis de quantificar, e, portanto, fáceis de avaliar. Por outro lado, tão importantes quanto essas duas dimensões, senão mais ainda do que elas, são as atitudes positivas e a conscientização, quando em uma situação intercultural.

Segundo Oliveira (2007), Fantini (2000) enfatiza a conscientização como peça-chave da CCI:

Desses cinco elementos, a conscientização é o elemento chave, visto que leva a um melhor conhecimento, habilidade e atitude, ao mesmo tempo em que é beneficiada pelo desenvolvimento das outras dimensões. A conscientização está sempre ligada ao sujeito, i.e., a conscientização do estado de ser do sujeito. O conceito de conscientização foi inicialmente cunhado por Freire (1987) e é uma visão crítica do sujeito em uma situação social, podendo produzir a transformação do sujeito com os outros, de modo a poder lidar com a realidade de forma crítica e criativa (OLIVEIRA, 2007, p. 76).

Assim, Oliveira (2007, p. 76) ressalta que Fantini (2000) propõe não ser suficiente a aquisição de conhecimentos de fatos sobre a cultura do outro, pois é preciso desenvolver no aprendiz habilidades etnográficas e de observação “para que ele possa, através dessas habilidades, chegar a conclusões que o levarão a ter uma atitude mais positiva em relação a outras culturas e ter maior conscientização do seu próprio eu”, fazendo que ele tenha “maior respeito pelo outro, e compreenda, de forma não avaliativa, a forma de viver, pensar e agir do outro [...] a forma de aprender a ter uma visão mais positiva de si próprio” (OLIVEIRA, 2007, p. 76), o que explica a importância da presença dessa conscientização no indivíduo.

Sobre a CCI, Lima (2008), com base em Bennett (1997), reafirma o fato de que a língua é, além de um instrumento de comunicação, um sistema de percepção e representação do pensamento. Portanto, para que uma LE seja realmente adquirida, é necessário que seus aprendizes desenvolvam a CCI, para que possam lidar com essa comunidade global, sendo capazes de descobrir modos de ver o mundo ao seu redor sob uma perspectiva intercultural.

Citamos, assim, as palavras de Rubbo (2016, p. 29), considerando a conscientização acerca da diversidade linguística proporcionada pela aprendizagem de uma LE:

[...] a LE passa a representar não uma ferramenta para se realizar tarefas específicas dentro de um contexto sociocultural diferente daquele em que elas

vivem, mas sim um meio para acessar um universo cultural diferente do seu que lhes permita viver novas experiências e desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais ampla, percebendo que é possível estabelecer um diálogo permanente entre as diferentes línguas.

Dessa forma, a aprendizagem de uma LE passa a ter sentido para o aprendiz-criança, que possivelmente não vá utilizar essa língua em qualquer outro contexto sociocultural, mas vai passar a ter contato com esse universo cultural tão distinto do seu próprio, levando-o a reflexões sobre si e sobre o mundo de maneira mais vasta.

1.3.5 A dimensão crítica do ensino-aprendizado de LEC

Não podemos falar em formação integral da criança sem contemplar a sua formação na condição de cidadão crítico e questionador, capaz de atuar autonomamente na sociedade dentro da qual se desenvolve. Cremos que o desenvolvimento da consciência crítica do aluno-criança configure o local em que o ensino de línguas deva centrar esforços, pois, a partir da interação gerada na sala de aula de línguas, pode-se direcionar o processo educacional para uma busca e uma valorização da expansão da percepção sobre os mais diversos assuntos.

Existem diferentes perspectivas críticas de ensino no contexto atual da educação linguística; em nossa acepção, a adoção de um posicionamento plural é o mais coerente com as proposituras trazidas pelas discussões da pós-modernidade, visto que promove influências diretas às propostas permeadas por um pensamento crítico. Dessa forma, acreditamos que o contato com uma LE deva possuir um caráter educativo-crítico, que conduza os indivíduos inseridos no cenário de LEC a um repensar sobre as diversidades que os constituem e que constituem o mundo. Relembremos, assim, as palavras de Jordão (2013, p. 358) que reforçam a ideia de que “Ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo”, permitindo, desse modo, novas condutas diante das questões com as quais o indivíduo se depara no cotidiano.

A autora pontua ainda que a escola possui o papel de oportunizar o confronto entre diferentes pontos de vista, possibilitando a tomada de decisões socialmente responsáveis, ensinando a viver e a conviver com a instabilidade e a produtividade, consequências da coexistência de variadas perspectivas que em nós se instalam (JORDÃO, 2013). Transpondo suas ideias para o ensino de LEC, entendemos que esse ensino deva priorizar as questões de caráter cultural, ideológico e social. Jordão (2013, p. 357) afirma que:

[...] nas práticas de letramento que entendem a língua como discurso, não se ensina-aprende um código, mas sim “discursos” ou “palavras-mundo” construídas pelo uso social da língua, um sistema complexo de produção de sentidos que constrói significados em práticas ideológicas. Consequentemente, conhecer aqui é elaborar sentidos, interpretações, perspectivas, relacionando-as umas às outras criticamente, e não apenas codificar e decodificar.

Vemos, portanto, que o “conhecimento” do mundo que nos cerca deve ser experienciado de forma refletida e interpretativa, levando em conta a comparação com diferentes perspectivas, nunca de forma reducionista. Assim, compactuamos com as assertivas de Rocha (2010) ao dizer que, dentre os letramentos necessários para o exercício de uma cidadania plena, nos dias atuais a aprendizagem de inglês representa um recurso de essencial importância. A autora expõe que tal importância se deve ao “seu potencial em promover o contato entre as diferenças, com vistas à (re)construção de novas identidades e conhecimentos que viabilizem o contínuo engajamento do indivíduo em novos discursos” (MOITA LOPES, 2003 apud ROCHA, 2010, p. 9), não se reportando, exclusivamente, ao seu caráter instrumental, assumindo um papel mais central e efetivo na renovação social.

Essas reflexões nos remetem, por conseguinte, a um prisma que associa o letramento crítico à justiça social. Segundo as teorizações de Freire (1987), a inter-relação entre leitura da palavra e leitura do mundo, com foco no diálogo e no debate crítico é que possibilita uma construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento. Rogers e O’Daniels (2015) mencionam que na vertente do letramento crítico como engajamento dialógico o educador favorece o debate em sala, problematizando em reflexividade, buscando uma (re)significação dos pontos de vista identificados, para, então, desenvolver um olhar crítico sobre os assuntos discutidos. Nesse viés, os próprios alunos constroem seus sentidos através da multiplicidade de discursos.

Percebemos, portanto, que problematizar é algo natural das práticas de letramentos críticos. Pennycook (2001, 2004) defende a prática problematizadora pós-moderna, que, segundo sua perspectiva, é autoquestionadora, ou seja, é consciente de suas próprias limitações, e enxerga a língua como inerentemente política, pois percebe poder nas relações micro e macro. Essa prática questiona o que é naturalizado; em outras palavras, problematiza o que é dado e baseia-se em princípios éticos de cuidado com o outro.

Assim como já posto por Bakhtin (2006) e Freire (1987), a neutralidade simplesmente não existe. Dessa forma, segundo Pennycook (2001), não existe neutralidade nos discursos que circulam em sala de aula, pois esta representa um microcosmo de um mundo social e cultural

mais amplo, a qual, ao invés de simplesmente refletir e reproduzir esse universo, possui, igualmente, o potencial de mudá-lo. Pennycook (2004) afirma que é preciso estarmos atentos a todas as oportunidades de trabalharmos a proposta de uma abordagem crítica com os alunos, mesmo aquelas que surgem inesperadamente. O autor também defende que “a educação crítica deve trabalhar com o inesperado tanto quanto com o esperado, uma vez que, se colocamos nossa agenda crítica de antemão, podemos perder justamente esses momentos críticos que importam” (PENNYCOOK, 2012, p. 132) e que podem fazer uma imensa diferença na expansão da consciência dos alunos diante das questões abordadas.

Como tratado por Brydon (2011), o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas, dentre as quais se inclui a capacidade de pensar de forma crítica, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade. Assim, podemos inferir que um ensino formador de bases críticas pretende alcançar a fomentação de um raciocínio ampliado no aluno, capacitando-o a pensar em sua realidade local e globalmente e a se posicionar de forma proativa e autônoma.

Dentro da perspectiva de abordagem crítica de ensino de LEC incluímos a importância da transdisciplinaridade no ensino, que valoriza o pensamento crítico e racional e tem sido foco de estudos daqueles que questionam os rumos que a educação tem tomado. Segundo Navas e Moraes (2015), as formas tradicionais de ensino, frutos do paradigma científico, não se mostram mais capazes de responder a uma série de problemáticas vigentes na contemporaneidade, a qual se apresenta complexa, dinâmica e em evolução constante. Para Navas e Moraes (2015), a transdisciplinaridade é uma maneira diferente de se enxergar a construção do conhecimento e de abordar a educação. Os autores postulam que a transdisciplinaridade ajuda a romper com o paradigma da fragmentação, a fim de religar os saberes, em prol de uma valorização do conhecimento científico e da sabedoria humana, além de envolver as múltiplas dimensões que constituem o ser humano.

Com essas palavras, finalizamos nossas ponderações teóricas e passamos, a seguir, para a seção que aborda os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, trataremos das questões metodológicas do trabalho, o qual se divide em oito subseções. Apresentamos, primeiramente, os fundamentos basilares que especificam o tipo da pesquisa, seguidos de informações sobre o contexto no qual ela ocorreu. Logo após, serão expostas as subseções que esclarecem, primeiramente, sobre o local e período de atuação, elucidando, posteriormente, sobre os participantes. Os instrumentos de pesquisa são discutidos na próxima subseção, a qual é seguida dos procedimentos de geração e coleta de dados, após os quais expomos os procedimentos de análise de dados.

2.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa científica, Vygotsky (1991) ressalta que “um método reflete sempre um olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas” (apud FREITAS, 2002, p. 27). Assim, nesta subseção do trabalho, procuramos demonstrar quais foram as lentes que nos proporcionaram a visão dos fenômenos aqui abordados, retratando, dessa forma, o teor filosófico, procedimental e científico imbuído na metodologia utilizada.

Por se tratar de uma incursão no entendimento de questões de ensino-aprendizagem de línguas, consideramos o caráter intrinsecamente social do objeto deste estudo. Assim, nos abstermos da abordagem quantitativa, que, segundo André (2012, p. 17), “divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente”, preocupando-se com a representatividade numérica em detrimento de uma visão holística dos fenômenos. De acordo com Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.

Uma vez que nosso objeto de estudo não se constitui de características e fatores mensuráveis, relembramos as palavras de Minayo (2013), pois alega que a abordagem qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e

atitudes, o que equivale a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. É natural que pesquisas de cunho social carreguem inúmeras particularidades e a pesquisa aqui realizada clamava por uma abordagem que considerasse essas questões em sua complexidade. Denzin e Lincoln (2006, p. 23) nos alertam que “as pesquisas qualitativas têm o intuito de tentar entender a natureza socialmente construída da realidade e buscar soluções para questões que realçam como a experiência social é criada e como esta experiência adquire significado”. A abordagem qualitativa é, por conseguinte, a mais apropriada para a compreensão das significações implicadas na prática social que ocorre dentro dos liames da escola, em nosso caso, as creches e pré-escolas, as quais contemplam um universo onde as relações sociais são peças fundamentais para compreender processos de ensino e aprendizagem.

Flick (2009) afirma que, na pesquisa qualitativa, o objeto de estudo é que representa o fator determinante para a escolha de um método, ao invés de ser o contrário. De fato, não escolhemos os métodos a serem aplicados nesta investigação, mas a natureza intrínseca ao objeto e ao contexto é que encaminhou o trabalho para os métodos aplicados. Após a aproximação realizada com nosso objeto de estudo, possibilitada pelo estudo-piloto, foram aplicados métodos qualitativos de pesquisa, devido à natureza complexa do objeto em foco, qual seja, o ensino e aprendizado de línguas na primeira infância.

Assumimos, assim, a abordagem qualitativa com viés sócio-histórico (FREITAS, 2002), que, ao contrário da abordagem científica tradicional quantitativa, busca focalizar os fatos, mas sem perder toda a riqueza do objeto. Abraçar métodos qualitativos significava, para nós, o reconhecimento da complexidade do objeto sob análise, provendo-nos a liberdade de explorar todas as peculiaridades que emergiriam durante esse processo. Não poderíamos, portanto, perder a oportunidade de mergulhar em águas mais profundas por estarmos presos à rigidez de métodos que não preservassem a diversidade envolvida no decorrer do tipo de ensino que estávamos propondo.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa nos escolheu, tanto no Projeto Creche quanto nesta aqui apresentada, pois nos permitia a flexibilidade de reajustar o foco de nosso olhar, sempre que necessário, cingindo a pesquisa de um manto reflexivo e interpretativo, nos caminhos exploratórios que percorríamos. Assim como evocado por Freitas (2002), nessa abordagem o conhecimento adquire uma perspectiva dialógica, havendo participação ativa tanto do pesquisador quanto do pesquisado. Tal atitude era notada cotidianamente ao lecionarmos, sendo observada a construção dialógica do conhecimento entre pesquisadores e crianças, onde ensinar significava aprender e aprender era, também, ensinar.

Freitas (2002) acrescenta que, na pesquisa qualitativa com perspectiva sócio-histórica, os aspectos descritivos e as percepções pessoais são valorizados, permitindo que se focalize o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, através deles, compreender também o contexto. Em nosso caso, buscamos a focalização do particular, tendo em mente que ele representa uma amostra do que acontece nesse tipo de contexto social, o que nos leva não a respostas definitivas e herméticas, mas ao entendimento de alguns fenômenos presentes no processo de ensino de LEC e à ciência de que eles estão sujeitos a mudanças. Assim, em nossa pesquisa não se investiga em razão de resultados, mas busca-se obter a compreensão de como se realiza esse processo.

Desenvolveu-se, conseqüentemente, uma pesquisa de natureza aplicada, sendo realizado um trabalho prático para investigar as questões que abrangem o universo existente na sala de aula de LEC. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), pesquisas que possuem essa natureza se preocupam em gerar conhecimentos de aplicação prática, uma vez que envolvem verdades e interesses locais, fato que retrata nossa busca pela compreensão de uma realidade inscrita em um contexto específico, mas que contempla e reflete um todo mais abrangente.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória, uma vez que se foi a campo objetivando explorar a realidade do ensino de inglês nessa esfera educacional, buscando uma aproximação com um contexto até então inexistente na rede pública de Vitória da Conquista-BA. Como destacada Gil (2007), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, na expectativa de torná-lo mais explícito ou a fim de construir hipóteses. Na presente investigação, ao longo da prática de ensino junto às crianças, visava-se adquirir maior intimidade com essa área de ensino-aprendizagem para possibilitar um aprofundamento e uma expansão das questões relacionadas aos resultados obtidos em campo dentro de uma perspectiva científico-metodológica.

De acordo com Prodanov e Freitas (2009), a pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Como já mencionado no capítulo introdutório, antes da instituição definitiva do Projeto Creche, foi realizada uma pesquisa-piloto. Como expresso por Bogdan e Biklen (1994 apud FREITAS, 2002), na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico, vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central ou uma questão orientadora, buscando-se uma aproximação, ou até uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou sujeitos a serem pesquisados. Segundo a autora, a partir do trabalho com esses dados qualitativos ligados à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada. Tais reflexões certamente se encaixam nas características de nossa pesquisa que, ao longo do processo de

coleta, reunia indícios que levavam a uma maior compreensão da essência do ensino de inglês em tenra infância, revelando vicissitudes presentes nesse processo que refinaram os objetivos da pesquisa.

Assim, este trabalho se desenvolveu a partir dos dados coletados no Projeto Creche, sendo realizada a análise dos dados gerados através da aplicação das aulas. Para Flick (2009, p. 24), o objetivo da pesquisa qualitativa está “menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas”. Segundo o autor, os critérios centrais da pesquisa qualitativa consistem mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, na adequação dos métodos ao objeto, assim como na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos, sendo, assim, feita justiça à diversidade da vida cotidiana.

Portanto, quanto aos procedimentos técnicos, o presente trabalho se caracteriza como um estudo de caso, o qual enquadra-se como uma abordagem qualitativa de pesquisa, segundo Merriam (1998), Stake (2001) e Yin (2005). O estudo de caso representa uma incursão nas questões da vida real (YIN, 2005), um procedimento de investigação que contribui para que o pesquisador possa realizar a construção de um conhecimento amplo, a partir de suas vivências, assim como no caso aqui analisado. Visto que caracteriza uma estratégia de pesquisa utilizada de forma extensiva, principalmente nas ciências aplicadas, como educação, administração e serviço social (GIL, 2009), atende, portanto, às exigências da complexidade do contexto educacional, que representa o contexto aqui presente.

Yin (2005) considera o estudo de caso uma investigação empírica, um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Merriam (1998, p. 27) atesta que o caso pode se constituir de “uma pessoa como um estudante, um professor, um diretor; um grupo como uma sala de aula, uma escola, uma comunidade”. Sobre o fato de enfatizar a aplicação prática de conceitos a um dado fenômeno, Nascimento (2012) salienta que o estudo de caso emprega mais preocupações com a análise de problemas reais do que com a aprendizagem teórica de tais conceitos, convergindo, portanto, com o propósito desta pesquisa, pois procuramos, antes de tudo, respostas para questões que abram clareiras para os caminhos de ensino-aprendizagem de LEC.

Pelo fato de o estudo de caso estar sujeito à interpretação dos pesquisadores, temas que versam sobre o rigor e a qualidade nos estudos de caso qualitativos são objeto de discussões na literatura da área. Dessa forma, a triangulação de fontes de dados é uma das formas pelas quais as conclusões desse tipo de pesquisa são validadas, possibilitando a ocorrência de convergência de evidências, como documentos, registro em arquivos, entrevistas, observação direta,

observação participante e artefatos físicos (GIBBS; COSTA, 2009; YIN, 2005). A fim de amparar o estudo de caso como um método de pesquisa sério e que leva o pesquisador a obter resultados seguros, Yin (2005) estabelece três princípios para a coleta de dados, sendo eles: a utilização de várias fontes de evidência (ou seja, a triangulação de dados), a criação de um banco de dados próprio para o estudo de caso e a manutenção do encadeamento de evidências. Tais aspectos se encontram na presente pesquisa, em que é realizado um cotejamento entre os questionários aplicados aos colegas do Projeto, minha observação e minhas notas de campo, as quais eram registradas como acompanhamento de todas as aulas ministradas e arquivadas sequencialmente.

Nessa linha de pensamento, Yin (2005) adiciona que, para que a análise dos dados coletados obtenha alta qualidade, o pesquisador deve esclarecer que sua análise foi embasada em todas as evidências coletadas, bem como englobar todas as principais interpretações concorrentes, se dedicar aos aspectos mais significativos de seu estudo de caso e, finalmente, deve usar de seu conhecimento prévio de especialista no seu estudo de caso para apresentar os resultados à comunidade científica. Esses passos foram notados na presente pesquisa, culminando no desenvolvimento deste trabalho, na esperança de que, ao divulgar nossos resultados, instiguemos o olhar de outros pesquisadores para nossa área de abrangência.

Em relação às vantagens oferecidas pelo estudo de caso, Gil (2009) afirma que essas são numerosas, pois proporcionam uma compreensão detalhada do fenômeno analisado, aproximando o pesquisador da concretização de práticas sociais e possibilitando que o pesquisador enxergue o caso como um todo. Gil (2008) ressalta ainda que, como o estudo de caso representa uma investigação profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, ele permite seu conhecimento amplo e detalhado, algo que mediante outros tipos de delineamentos seria mais difícil de se atingir. Procurando ter uma visão mais ampla da experiência vivenciada no Projeto Creche, consideramos que todos os dados da realidade vivida naquele contexto são importantes, oportunizando que tanto as crianças quanto as ocorrências no processo de ensino e de aprendizado fossem avaliadas holisticamente. Visa-se, portanto, obter uma visão global do fenômeno abordado, e acreditamos que só lograremos êxito se focalizarmos as peculiaridades envolvidas.

Em nosso levantamento sobre o estado da arte acerca do ensino-aprendizagem de línguas para crianças na educação infantil não constatamos nenhuma pesquisa com os objetivos traçados para o presente trabalho. Por se tratar de um assunto sobre o qual também não se acha muita literatura disponível, especificamente sobre a formação integral no ensino e aprendizagem de LEC na educação infantil em particular, a pesquisa nos conduziu para métodos

que abraçassem as incertezas e complexidades envolvidas na questão estudada. Flick (2009) afirma que uma maneira de resolver temas incomuns com pesquisa qualitativa é a adoção de métodos abertos à complexidade de tais temas. Acreditamos que a própria abordagem qualitativa já nos permite a flexibilidade necessária para a investigação aqui relacionada.

Finalmente, esta pesquisa se apresenta dentro de um paradigma interpretativista, pois, conforme nos adverte Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa se insere no rol das pesquisas interpretativistas, dado que tal paradigma segue a visão de que a observação do mundo, bem como a observação dos fenômenos que ocorrem nele, se relacionam diretamente com as práticas sociais dos indivíduos, tanto quanto aos significados que delas emergem. Buscando conhecer mais a fundo a prática social aqui em análise, lançamos mão da reflexão, do aprendizado vivenciado na prática educativa e dos processos de ressignificação envolvidos no ato de investigar, acreditando que pesquisar é, também, interpretar.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

No ano de 2013, ingressei no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Inglês como Língua Estrangeira, na UESB. Nesse curso, tive a oportunidade de conhecer a Professora Mestre Joceli Rocha Lima, a qual lecionava a disciplina de Fonologia da Língua Inglesa. Durante essa disciplina, a Professora Joceli conduziu um estudo-piloto abrangendo toda a turma para explorarmos a realidade do ensino de LI na educação infantil, o que resultou em uma experiência extremamente rica, gerando discussões profícuas entre os integrantes da turma e tendo, também, uma repercussão muito benéfica na escola onde se realizou o estudo. Tanto a coordenação da escola quanto as professoras titulares e auxiliares da turma, as crianças e os pais nos surpreenderam com uma resposta muito positiva sobre essa experimentação inicial.

A partir desse primeiro contato com a realidade de ensino de LEC proporcionado pelo estudo-piloto, pôde-se perceber a viabilidade de dar continuidade ao projeto. Dessa forma, a coordenadora do projeto decidiu enviar um pedido formal de autorização do processo interventivo, o qual foi entregue à direção da escola, para realização de aulas de inglês para crianças de 2 a 5 anos. Foi, de igual modo, entregue à mesma escola um documento contendo todas as informações de procedimentos metodológicos, prazos e períodos de atuação, bem como outras informações relevantes referentes a tal processo.

O Projeto Creche foi aprovado pelo Comitê de Ética em 2015, após envio de toda documentação solicitada para análise que incluía as devidas autorizações da coordenação, dos pais e das crianças. Todo e qualquer dado obtido somente começou a ser coletado após essa

aprovação, sendo o Projeto Creche cadastrado na Plataforma Brasil sob CAAE nº 30900114.6.0000.0055.

Portanto, a presente pesquisa deriva de um subprojeto vinculado ao Projeto Creche, estando essa informação incluída no sistema através de emenda cadastrada na Plataforma Brasil, a qual foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética da UESB (Anexo A). Portanto, os dados utilizados para análise foram os dados obtidos no Projeto Creche.

Assim, além da emenda especificando a inclusão desta pesquisa como subprojeto do Projeto Creche, a coordenadora do referido projeto autorizou por escrito que utilizássemos os dados nele coletados para desenvolver o presente trabalho (Anexo B).

Para autorização da aplicação dos questionários aos membros da equipe do Projeto, o comitê de ética solicitou o envio do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado por cada participante. Assim foi feito e, logo que a aprovação foi emitida pelo Comitê, os questionários foram aplicados aos participantes-membros. Todos os membros do Projeto responderam ao questionário, o que totaliza um número de 6 (seis) questionários respondidos, os quais foram enviados e recebidos de volta via e-mail.

2.3 LOCAL E PERÍODO DE ATUAÇÃO

A pesquisa realizada pelo grupo do Projeto Creche encontra-se ainda em andamento, no entanto, para o presente estudo foram consideradas as notas de campo coletadas no intervalo de intervenção entre agosto de 2015 e dezembro de 2016, o que equivale ao período de um ano e quatro meses e compreende o tempo no qual atuei como professora-pesquisadora do referido projeto.

Tal intervenção foi posta em prática na unidade de ensino de Educação Infantil Bem-Querer, inserida dentro da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), a qual possui um espaço físico extenso, com áreas cobertas de convívio, um parque com brinquedos em um espaço aberto de lazer, salas grandes e arejadas, equipadas com TV, mesinhas com cadeiras, um tapete grande que comportava toda a turma e professoras sentadas, além de materiais didáticos diversos, como livros, revistas, papelaria, dentre outros.

Algumas crianças ficavam na escola por tempo integral. Nesse período, a instituição fornecia alimentação a todas as crianças, atendendo a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. A mesma compreende a rede estadual de ensino, situada em Vitória da Conquista-BA.

2.4 OS PARTICIPANTES

2.4.1 A professora-pesquisadora

Antes de mais nada, ressalto que, enquanto professora-pesquisadora, me considero uma das participantes da pesquisa, pois certamente não sou a mesma pessoa após esse processo que me modificou e me ensinou muitas lições. Por este motivo, julgo relevante falar um pouco sobre mim, acreditando que a neutralidade que o cientificismo positivista demanda do pesquisador diante do trabalho de pesquisa é simplesmente impossível (MORIN, 1999). Acredito que deixo parte de mim ao escrever este trabalho, vestígios que não conseguiria apagar, mesmo que intentasse fazê-lo. Portanto, compreender quem eu sou e o lugar de onde falo (FREITAS, 2002) é, também, compreender um pouco mais sobre o estudo que aqui se desenrola.

O aprendizado de inglês sempre foi algo fascinante para mim. Como, desde cedo, sempre demonstrei uma inclinação muito grande para aprender o idioma, as aulas das quais comecei a participar como aluna em cursos de línguas aos 13 anos de idade eram nada mais do que puro lazer. E assim continuou sendo, quando, ao longo do curso de Letras Inglês na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pude entender mais sobre línguas, linguagem, ensino e aprendizado. As especializações subsequentes sempre foram, em primeiro lugar, uma realização encontrada no prazer por aprender.

Assim, quando ingressei na especialização em Inglês como Língua estrangeira na UESB e tive a oportunidade de conhecer a pesquisa de perto através da proposta da Professora Joceli, me senti honrada em receber seu convite para compor o grupo oficial do Projeto Creche, implantado após o término da especialização. Recebi, no mesmo ano, uma proposta de emprego para começar a trabalhar com o público infantil em um curso de idiomas. Ao aceitar ambas as propostas, inaugurava-se a abertura e o início de uma nova caminhada em minha vida docente e acadêmica.

Consagrando esse momento em que eu ingressava tanto em um trabalho quanto em uma pesquisa com crianças, nasce meu primeiro filho, em meio aos estudos da especialização. E, em meio aos estudos do mestrado, a notícia da segunda gravidez. Este trabalho, portanto, é redigido com a presença de Daniel e Laura, duas luzes em meu caminho, os quais me fazem querer entender, a cada dia que passa, um pouco mais sobre o mundo deles.

Fica claro, assim, que meu olhar enquanto pesquisadora nutria um interesse muito vívido pela busca da compreensão do que é ser criança, do que é aprender uma língua estrangeira ainda na infância e como isso afetava o entorno dessas crianças de forma mais

ampla. O questionamento relacionado ao tema desenrolado neste trabalho, de certa forma, já morava em mim pelas vivências em meu contexto familiar, assim como no profissional e na prática da pesquisa de campo.

2.4.2 Os participantes-crianças

O Projeto Creche, atualmente ainda em andamento, abrange os grupos da Infância 2, com crianças de 2 a 3 anos, bem como grupos da Infância 3, com crianças de 3 a 5 anos. A intervenção é realizada nos grupos das duas faixas etárias em ambos os turnos: matutino e vespertino, totalizando, assim, a abrangência de 4 grupos por ano.

No entanto, para o presente trabalho, foi considerado apenas o grupo da infância 3, do horário vespertino, no qual eu ensinava. A escolha para lecionar na turma do vespertino se deu em razão de termos outras ocupações no turno matutino, tanto eu quanto o outro membro do grupo, com o qual eu realizava parceria para lecionar. Em relação à escolha da faixa etária, foi acertado, em comum acordo com os integrantes do grupo de pesquisa, que atuaríamos com as crianças a partir de 3 anos.

Consequentemente, os sujeitos da pesquisa eram as crianças presentes no grupo da Infância 3, do horário vespertino, no qual atuei como professora-pesquisadora, sendo, então, dois grupos focais a serem considerados para análise: um da turma de 2015 e outro da turma de 2016. Tais grupos acolhiam idades entre 3 anos e 5 anos e 11 meses.

O número de participantes variava por haver ingresso e evasão de crianças ao longo do ano, portanto, a quantidade média se aproximava de 15 crianças. Ao final do ano de 2015, o grupo possuía 14 crianças e ao final do ano de 2016, o grupo continha 13 crianças.

Por se tratar de uma creche e pré-escola situada dentro da UESB, essa é financiada pela esfera estadual e as crianças ali presentes eram matriculadas pelos pais que tinham vínculo com a universidade e, portanto, possuíam direito a pleitear uma vaga na instituição de educação infantil. Em vista disso, as crianças eram filhas de servidores, professores ou alunos da graduação, todos ligados à própria universidade onde a escola se encontra instalada, sendo um grupo economicamente misto, em relação à renda familiar.

2.4.3 Os professores-pesquisadores

Os professores-pesquisadores eram todos membros do grupo de pesquisa do Projeto Creche, que totalizava 6 integrantes, além de mim, sendo composto pela coordenadora do

projeto – a qual também atuava como professora-pesquisadora – e os outros 5 membros do grupo, todos atuando como professores-pesquisadores.

Esses participantes foram convidados em meados de agosto de 2018 a responder a um questionário para colaborar com este trabalho, o que foi aceito de imediato por todos eles. Visto que nos comprometemos com os participantes a manter suas identidades em sigilo, utilizaremos uma nomenclatura específica para identificá-los, demonstrada no quadro explicativo a seguir, Quadro 3, juntamente com as informações sobre: a) Faixa etária dos grupos com os quais trabalhou no projeto; b) Por quanto tempo atuou como professor-pesquisador no projeto, na coleta de dados.

Quadro 3 - Quadro explicativo de dados dos participantes-pesquisadores

PARTICIPANTES-PESQUISADORES	FAIXA ETÁRIA TRABALHADA	TEMPO DE ATUAÇÃO
Professor-pesquisador 1	3 a 5 anos	4 meses
Professora-pesquisadora 2	3 a 5 anos	1 ano
Professor-pesquisador 3	3 a 5 anos	2 anos
Professora-pesquisadora 4	3 a 5 anos	2 anos
Professor-pesquisador 5	3 a 5 anos	2 anos
Professora-pesquisadora 6	2 a 5 anos	3 anos e 3 meses

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O questionário também perguntava sobre a formação acadêmica de cada um, o que não foi inserido no quadro para não darmos margem à identificação dos participantes. Assim, tínhamos 2 professores-pesquisadores com Graduação em Letras Modernas (em andamento), 1 com Especialização em LI (em andamento), 1 com Mestrado em Linguística (em andamento), 1 com Mestrado em Letras (concluído) e 1 com Doutorado em Linguística (em andamento).

A seguir, discorreremos sobre os instrumentos de coleta.

2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA

Segundo Duarte (2002), em virtude dos instrumentos utilizados na coleta de dados e da interpretação dos resultados obtidos, as conclusões de um estudo são possibilitadas. Afirma,

ainda, que a descrição dos procedimentos utilizados permite que outros pesquisadores percorram o mesmo caminho da pesquisa e confirmem as afirmações nela realizadas.

Dessa forma, para gerar maior confiabilidade ao estudo aqui realizado, trouxemos diferentes fontes de instrumentos de coleta de dados, a fim de realizar uma triangulação dos dados e fundamentar nossas conclusões a partir de diferentes procedências.

Nesse intuito, apresentamos os instrumentos utilizados neste trabalho para coleta de dados, que, visando gerar confiabilidade e autenticidade à pesquisa, se constituíram das notas de campo, observação participante e questionários, conforme descritos a seguir.

2.5.1 Notas de campo

Os dados foram coletados e registrados em um formulário de anotações ao fim de cada aula, sendo enumerados todos os resultados obtidos no encontro realizado. As notas de campo seguiam o padrão especificado por Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que as anotações no diário de campo devem conter duas partes, sendo uma descritiva e outra reflexiva. A primeira consiste na parte das anotações nas quais deve se preocupar em captar as características das pessoas, ações, conversas e atividades observadas, de acordo com o local onde o estudo é realizado. Já na parte reflexiva, o autor reforça que nela estão presentes a apreensão do ponto de vista do observador, das suas ideias e preocupações.

Assim, a nota de campo utilizada se apresenta consoante com esses critérios, contendo como foco a coleta de dados referentes aos seguintes elementos:

1. Compreensão oral
2. Produção oral
3. Transcrições fonéticas das produções orais
4. Interações ocorridas “só-ínglês”
5. Resistência à participação nas atividades
6. Estruturas linguísticas predominantes
7. Efetividade do input
8. Interferência da Língua materna
9. Outras ocorrências.

Nos itens de 1 a 8, percebe-se a parte em que predomina um processo de descrição e no item 9 a parte mais reflexiva. Descreverei, a seguir, como eu interpretava cada campo, expondo o que significava cada um em minha visão e os critérios que eu utilizava para preenchê-los.

O campo denominado “Compreensão Oral” visava registrar se as crianças compreendiam o que estava sendo falado, bem como o que estava sendo solicitado, se os diálogos travados entre os professores e as crianças eram bem-sucedidos, se os vocabulários e estruturas trabalhados eram entendidos pelas crianças.

Em relação ao espaço para detalhamento da “Produção Oral”, visávamos anotar toda e qualquer palavra que havia sido falada pelas crianças na língua-alvo. Assim, logo após esse campo, havia o de “Transcrições fonéticas” de tais palavras, onde era especificada a transcrição de cada uma delas.

Em “Interações ocorridas só-ínglês”, eram descritas as ocorrências em que as conversações se utilizavam exclusivamente da língua-alvo, não só por nós, mas pelos alunos. Desse modo, eram transcritos os diálogos na íntegra, ou se relatava o teor da conversa.

O espaço destinado para “Resistência à Participação nas Atividades” possuía o objetivo de relacionar a aceitação das atividades propostas, assim como relatar possíveis casos de recusa em relação às mesmas.

Nas “Estruturas Linguísticas Predominantes” eram anotadas as frases mais utilizadas por nós para realização das atividades propostas no dia, como, por exemplo: “What color is it?” para atividades que envolviam o ensino das cores.

Em relação à “Efetividade do input”, eram expostas nossas considerações se o conteúdo proposto para a aula era bem recebido pelas crianças e bem-sucedido quanto às produções orais na língua-alvo.

No campo “Interferência da língua materna”, eram descritas as situações nas quais as crianças misturavam o português e o inglês em uma mesma palavra ou frase.

Já o espaço reservado para “outras ocorrências” era destinado a observações de fatos ocorridos no processo de ensino-aprendizagem de qualquer ordem e que chamavam a atenção dos pesquisadores, mas que não se encaixavam nos campos elaborados para coleta. Nesse campo eram colocadas as minhas percepções pessoais sobre fatos que achava relevante registrar sobre o processo de ensino-aprendizado, bem como todas as ocorrências relacionadas ao campo afetivo, crítico e ao desenvolvimento intercultural das crianças.

O modelo do arquivo utilizado para as notas é ilustrado na Figura 1, que se segue:

Figura 1 - Modelo para notas



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
POACE Project – Promovendo a Comunicação Oral em Inglês:
 Projeto Creche

Registro de ocorrências – Infância ____ Manhã __ Tarde __ Data: _____

ENCONTRO: __AP TEMA __AR	PRODUÇÃO ORAL:	COMPREENSÃO ORAL:
INTERAÇÃO "só-inglês": RESISTÊNCIA À PARTICIPAÇÃO: EFETIVIDADE DO <i>input</i> : INTERFERÊNCIA DA L1:	TRANSCRIÇÃO:	
	ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS PREDOMINANTES:	
OUTRAS OCORRÊNCIAS:		

Fonte: Coordenação do Projeto Creche.

Vale ressaltar que as notas de campo coletadas ao longo da pesquisa eram encaminhadas à coordenadora do projeto e agrupadas no banco de dados. Também reunia as notas das aulas lecionadas por mim em meu computador pessoal, em sequência cronológica.

2.5.2 Observação da professora-pesquisadora

Quando estava trabalhando em campo, ao mesmo tempo em que ministrava as aulas, também as observava. Como na maior parte do período de intervenção na escola eu dava aulas juntamente com um colega, em todas as aulas que estivemos juntos intercalávamos a atuação com as crianças: havia momentos em que eu apenas observava e outros em que eu lecionava, ou lecionávamos conjuntamente. De qualquer forma, mesmo em momentos nos quais eu estivesse lecionando sozinha, havia alguns episódios em que eu encontrava uma forma de parar rapidamente o que estava fazendo para anotar algo interessante que havia ocorrido, para que eu não me esquecesse de incluir dados que julgava serem relevantes.

Assim, nesta pesquisa, utilizamos a observação participante como ferramenta de coleta de dados em nosso trabalho de campo. Marconi e Lakatos (2003) definem observação como uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e que utiliza os sentidos na obtenção

de determinados aspectos da realidade. Segundo esse prisma, essa técnica é algo que “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190). Em diálogo com essa perspectiva que segue caminhos interpretativos, encontramos as reflexões de Minayo (2013, p. 70), que nos apresenta a seguinte definição:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Ponderando sobre as apreciações da autora, percebemos que no processo de observação o pesquisador tem a chance de se desfazer de crenças e pré-conceitos já formados sobre o objeto que explora, pois através do convívio com o grupo no qual se insere pode compreender o fenômeno de um novo ponto de vista e perceber as questões que verdadeiramente se demonstram importantes, notando, também, o desabrochar de fatores antes nem pensados.

Temos, assim, uma das ferramentas mais relevantes de nossa pesquisa, pois, segundo Freitas (2002, p. 29), “o pesquisador é um dos principais instrumentos de pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social”, afirmando também que o pesquisador não é um ser genérico, e sim um ser social que “faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive”. Nessa visão, a leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam se encontra impregnada do lugar de onde o pesquisador fala, o qual é, conseqüentemente, orientado pela perspectiva teórica que conduz a investigação.

Como a natureza da observação foi participativa, houve um contato direto, frequente e prolongado da pesquisadora com os sujeitos envolvidos, onde a mesma se percebia como instrumento de pesquisa, recolhendo e interpretando dados de forma reflexiva.

2.5.3 Questionário

Com o objetivo de nos aprofundarmos na visão que os outros membros do grupo de pesquisadores do Projeto Creche construíram sobre sua experiência e seu entendimento do processo de ensino-aprendizado com o qual tiveram contato, elaboramos um questionário

contendo 7 perguntas, aplicado individualmente. O questionário foi enviado e recebido de volta via e-mail, o qual continha as questões relacionadas adiante, seguidas de breves comentários.

Considerando a grande diversidade em relação à experiência acadêmica entre os participantes-pesquisadores, julgamos relevante identificar a formação acadêmica de cada participante, sendo essa informação solicitada na questão de número um. Pedimos, também, que fosse reportado o que estava sendo cursado no momento, se esse fosse o caso e informado o nome do curso correspondente à sua titulação. O tempo de atuação como professor-pesquisador no projeto, na coleta de dados, também foi perguntado.

Como eram dois grupos com faixas etárias distintas com os quais trabalhávamos, na questão dois indagamos sobre os grupos com os quais os participantes-pesquisadores atuaram no Projeto e por quanto tempo se deu essa atuação.

A terceira questão interrogava sobre a forma como as crianças reagiram à introdução de um idioma que não era sua língua materna. Também foi pedido para explicitarem a forma como as crianças se relacionavam com eles, dado que eram professores-pesquisadores que não falavam sua língua materna. Foi solicitado que ficassem à vontade para mencionar alguma experiência específica, caso desejassem. Tentamos apreender, nesse ponto, vestígios culturais, afetivos ou algo relacionado à visão de LE que crianças da faixa etária da educação infantil obtiveram nesse contexto de ensino-aprendizado.

Na questão quatro, buscamos saber se os participantes-pesquisadores notaram relações entre o aprendizado de inglês e o campo afetivo ou emocional das crianças em relação a elas mesmas, aos colegas, a eles enquanto professores-pesquisadores, ou mesmo algo ligado à língua ou ao aprendizado em si. Procuramos, dessa forma, indícios que remetessem o aprendizado à afetividade.

O quinto ponto abordado investigou a natureza dos processos de interação (as relações com o outro) desenvolvidos em sala de aula dentro desse contexto de ensino-aprendizado de LE, buscando entender se o ensino logrou êxito na questão do fomento de processos dialógicos professor-alunos.

Na pergunta de número seis, foi pedido que os participantes-pesquisadores se manifestassem em relação ao que mais lhes chamou a atenção em termos de aprendizado, visando, desse modo, abranger sua visão do que foi relevante em relação aos processos cognitivos durante sua experiência no projeto.

E, finalmente, foi dado espaço para que os participantes-pesquisadores analisassem toda essa vivência de forma geral, respondendo à pergunta norteadora deste trabalho: além do aprendizado da língua em si, o que mais as crianças aprenderam quando foi ensinado inglês?

Nosso intento era entender até que ponto o ensino de inglês proposto pôde contribuir para a formação integral das crianças participantes do projeto.

2.6 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para geração de dados, contamos com os planos de aula, contendo as atividades elaboradas para realização em sala de aula, assim como contamos com os materiais didáticos que representavam o aparato concreto através do qual realizávamos as propostas para as crianças.

2.6.1 Planos de aula

As aulas do Projeto Creche não envolviam livros didáticos com temas e atividades já roteirizadas e pré-definidas. Todo o planejamento foi pensado a partir das características e da faixa etária das crianças pertencentes aos grupos participantes da pesquisa, sendo as aulas planejadas pela equipe do Projeto Creche, orientadas pela coordenadora do projeto e discutidas com os membros do grupo em reuniões semanais.

Os campos presentes nos planos de aula se referiam aos seguintes itens:

- Número do encontro, tema e data
- Tipo de atividade
- Descrição da atividade
- Tempo de duração da atividade
- Material utilizado.

Esses planos não foram elaborados todos de uma vez, pois iam sendo preparados previamente às aulas, nas reuniões do grupo. De acordo com Brazelton e Greenspan (2000 apud LINSE; NUNAN, 2005), a criança tem seu ritmo individual de aprendizado e os profissionais que lidam com ela devem se ajustar ao nível de desenvolvimento em que elas se encontram, o que nos levou a ajustar o planejamento conforme as respostas que íamos obtendo. No final do ano de 2016, tínhamos um montante de 24 planos de aula contendo apresentação de novos conteúdos, de modo que ficaram dispostos da seguinte forma (Quadro 4):

Quadro 4 - Conteúdos dos planos de aula desenvolvidos

Cores
Frutas
Animais
Números e TPR
Cores e flores/Baby flower
Comandos TPR e Opostos
Natal
Olá e Corpo
Páscoa
Animais
Animais da fazenda x selvagens
Corpo humano
TPR comandos com animais
Corpo/comandos e Opostos
Frutas
Cores e Super heróis
Números
Animais/5 little monkeys
Animais
Frutas e verduras/Alimentação Saudável
Animais/Rei Leão
A flor e o soldado
Cores, flores e frutas/Baby flower
Flores/Dia das crianças/Painel de tulipas

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

No intuito de respeitar as peculiaridades do aprendizado naquela faixa etária, a proposta do ensino era seguir uma linha na qual houvesse espaço para o lúdico, contendo materiais concretos que pudessem ser apalpadados e manuseados, explorando também a motricidade através de atividades envolvendo respostas físicas, principalmente por conta das características de aprendizado peculiares à faixa etária envolvida. As crianças participantes do projeto se encontravam no período pré-operatório (PIAGET; INHELDER; 1978), onde há uma série de características que auxiliam como um norteamento das atividades que podem ser melhor

exploradas, o que explica a ênfase que demos em atividades lúdicas, interacionais e com envolvimento físico.

Outra grande contribuição para a proposta de conteúdos dos planejamentos do Projeto Creche foi a abordagem por meio de gêneros discursivos, sugerida por Rocha (2008, p. 25) para o ensino de línguas para crianças. Tais gêneros podem ser agrupados em três sistemas de atividade: “Gêneros que fazem brincar, os quais envolvem o jogo, gêneros que fazem cantar, que se relacionam às atividades musicais e gêneros que fazem contar, os quais, por sua vez, englobam as atividades narrativas”. Essa perspectiva carrega em si as ressonâncias de uma compreensão de linguagem baseada em uma perspectiva bakhtiniana, a qual converge, também, com a percepção vygotskiana, compreendida como fenômeno dialógico (BAKHTIN, 2006) e prática social.

Nessa visão, a linguagem não é apenas concebida como atividade cognitiva, mas como atividade sociointerativa, a qual se encontra como intercessora imprescindível da realização do diálogo entre a criança e o meio em que se encontra, proporcionando seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social (VYGOTSKY, 1989, 1993).

Valendo-nos desse potencial, foram utilizados os gêneros primários, os quais se relacionam a práticas sociais mais simples (BAKHTIN, 1992), como formas de explorar as situações do cotidiano da criança, no intuito de estabelecer a troca real de valores e significados (ALMEIDA FILHO, 1993, 2005), gerando interações significativas e de colaboração entre os pares. Baseando-nos na concepção de gêneros como atividades sociais que compreendem o uso da linguagem de forma culturalmente organizada (BAKHTIN, 1992), utilizamos a brincadeira, os jogos, histórias, músicas e outras atividades que envolvem ludicidade como gêneros discursivos (ver ROCHA, 2006), através dos quais a criança pudesse ser capaz de se engajar discursivamente nas práticas de uso de linguagem através do próprio processo interativo propiciado pelo ensino da LI.

De acordo com Vygotsky (1989, p. 84), “as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”. Assim, se fizeram presentes nos conteúdos propostos o jogo, a brincadeira e o lúdico, representando os gêneros primários do discurso que se relacionam ao desenvolvimento de práticas que favorecem esse aprendizado. Teve-se, portanto, como referência que “[...] o jogo é a forma natural de trabalho da criança, a forma de atividade que lhe é inerente, a preparação para a vida futura” (VYGOTSKY, 1993, p. 107), entendendo-se que os gêneros utilizados deveriam envolver a

realidade da criança, constituindo-se de músicas, jogos, histórias e brincadeiras, como ressaltado por Rocha (2006).

Vygotsky (1993) considera, em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, que a criança é sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção, ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente. Sendo esse um indício de que a utilização de gêneros como meio de aprendizagem pode elevar este processo ao nível de zona de desenvolvimento proximal (BAQUERO, 1998 apud ROCHA, 2007), promovendo o aprendizado efetivo da Língua Inglesa, foram utilizadas atividades com um encadeamento que propiciasse esse salto qualitativo, partindo-se sempre do que já era conhecido ou familiar (ou mesmo relembrando temas anteriormente dados) para novos conteúdos.

Uma vez que a motivação é um elemento fundamental para favorecer a diminuição do filtro afetivo e aumentar o interesse da criança nas atividades propostas, buscou-se a inserção dos gêneros nos planejamentos para facilitar o contato com novos meios de significar e interagir. Através das lentes que enxergam o aprendizado como um processo intrinsecamente social, foi concebido o caráter dialógico e dinâmico dos gêneros buscando proporcionar oportunidades de interação de forma rica, para se desenrolar a construção de sentidos, admitindo, dessa forma, os gêneros discursivos como mediadores de um processo realmente significativo de aprendizado.

2.6.2 Recursos didáticos

Considerando a necessidade das crianças de lidar com o “concreto”, apalpar, manusear e se engajar motoramente com as atividades, buscamos utilizar a maior variedade possível de objetos, ferramentas e meios de realizar as atividades.

A escolha dos recursos foi feita com base nos temas e atividades estabelecidos para os planos de aula, constituindo-se, basicamente, de materiais fabricados pelos próprios membros do grupo de pesquisa, como vídeos (DVDs e material disponível na internet), cartazes confeccionados manualmente, atividades xerografadas, material para colorir e pintar, dedoches, máscaras, fantoches, *flashcards* (cartões expositivos do vocabulário a ser apresentado) e brinquedos.

2.7 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS

2.7.1 As aulas

Ao dissertar sobre a união entre a pesquisa e a prática docente do pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) pontua que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Foi nessa visão que o caminho da presente pesquisa se desenvolveu, buscando, por meio das aulas de inglês para as crianças do projeto nos aperfeiçoar, nos conhecer, conhecer o outro e conhecer, do mesmo modo, o ensino e a aprendizagem.

Nessa trajetória de descobertas através do processo de investigação e pesquisa, as aulas eram a fonte principal de geração e coleta de dados, de onde tudo se derivava, onde tudo ocorria e tomava forma. Entre Agosto de 2015 a Agosto de 2016 as aulas eram lecionadas por mim, juntamente com outro membro do grupo de pesquisa, parte integrante do referido grupo desde o início do Projeto Creche. No período entre Agosto e Dezembro de 2016, meu colega teve que se ausentar do projeto e eu lecionei sozinha.

No tempo em que atuamos juntos, nos preparávamos previamente à aula através do planejamento da semana e nos encontrávamos um pouco antes de começar as aulas para acertar os ajustes finais da proposta que seria desenvolvida no dia. Geralmente, lecionávamos concomitantemente, e, após as aulas, redigíamos as notas de campo, realizando um breve bate-papo sobre nossas percepções e reflexões. Nos últimos quatro meses em que lecionei sozinha, as notas de campo eram redigidas apenas por mim.

Mediante acordo com a instituição onde as aulas se realizaram, tínhamos o espaço para atuar uma hora por semana com as crianças, pois, segundo a direção, só poderia dispor de uma hora para não interferir no planejamento e cronograma da escola, o que ocorria sempre no mesmo dia da semana. Também por esse motivo, tínhamos aulas intercaladas, quando em uma semana tínhamos uma hora de apresentação de conteúdo novo, na semana seguinte tínhamos uma hora de observação e interação com as crianças inseridas em sua própria aula com a

professora titular da turma. Na semana que não dávamos aula, além de observar, interagíamos com as crianças de forma a não realizar interferências diretas no decorrer de sua aula, interagindo mais com as crianças nos momentos livres que surgiam, quando tentávamos estimular conversações que oportunizassem a lembrança dos conteúdos já discutidos nas aulas de inglês anteriores.

Na aula, estavam sempre presentes a professora titular e sua respectiva auxiliar de turma. Houve momentos em que elas tentavam ajudar a promover a interação das crianças com alguma atividade proposta por nós, no entanto, elas foram orientadas a interferir o mínimo possível e assim o fizeram. Sua simples presença, de certa forma, já inspirava mais segurança nas crianças e trazia mais estabilidade às aulas.

Como é conhecido de todos, a situação da rede pública de ensino envolve limitações à realização das aulas, como greves e paralisações. No caso da instituição onde atuamos, havia o agravante de se encontrar dentro do *campus* de uma universidade, ou seja, quando havia paralisação dos servidores, as atividades da creche também eram suspensas. Outro motivo que nos levou a ter menos aulas do que o esperado foi a suspensão das aulas de inglês quando ocorriam as festividades da escola, como: dia das mães, semana das crianças, e celebrações de fim de ano. Os feriados que caíam no dia das aulas também incidiam na não ocorrência de nossas aulas. Assim, para compensar essas suspensões de alguma forma, a coordenação da escola permitia que realizássemos aulas de conteúdo novo em dias de aulas de observação, dessa forma, conseguimos cumprir com o conteúdo planejado. Considerando o período do Projeto creche no qual atuei como professora-pesquisadora, participei de um total de 7 aulas de conteúdo novo e 3 de observação durante o ano de 2015. Já no ano de 2016, participei de 17 aulas de conteúdo novo e 4 de observação. Portanto, ao todo obtive 31 encontros com as crianças.

Em relação ao contato com as crianças, buscávamos apreender indícios que levassem à compreensão da situação de ensino-aprendizagem naquele contexto, mantendo uma postura dialógica com as crianças participantes da pesquisa, sustentando um posicionamento no qual o pesquisador declina da interação entre sujeito-objeto para assumir uma relação entre sujeitos (BAKHTIN, 1992), relação na qual é promovido um desenvolvimento mediado pelo outro (VYGOTSKY, 1989), sendo o conhecimento construído na inter-relação entre as pessoas.

Seguindo essa vertente, o meio de abordagem de ensino possuía orientação sociointeracionista (VYGOTSKY, 1989, 1993), em que a prática se guiava pelo uso da linguagem de forma significativa para as crianças e as interações eram voltadas para a colaboração entre os pares. Da mesma forma, o ensino proposto carregava em si as

características do ensino baseado em gêneros discursivos (ROCHA, 2006; BAKHTIN, 1992) para que a criança se sentisse capaz de se engajar discursivamente nas práticas de uso de linguagem promovidas pelo ensino da língua-alvo, através de meios que respeitassem sua faixa etária, motivando e ensejando o aprendizado de forma dialógica, natural e lúdica.

2.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após o detalhamento de todos os passos metodológicos da pesquisa, explicitamos a seguir, os procedimentos utilizados para analisar os dados coletados, inspirados nos moldes da abordagem qualitativa com perspectiva sócio-histórica (FREITAS, 2002), seguindo uma linha interpretativa e reflexiva, pois os dados brutos só passam a ter sentido se examinados e elucidados.

Em relação à escolha do procedimento de análise de dados, Chizzotti (2006, p. 98) afirma que podem ser utilizados diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações codificadas nos dados. Portanto, para que tal escolha seja adequada, deve-se levar em conta o material que será analisado, bem como os objetivos da pesquisa, considerando-se, também, o posicionamento ideológico e social do pesquisador.

Com tais fatores em mente, a técnica de pesquisa aqui aplicada foi a análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Para Flick (2009), a análise de conteúdo realiza a interpretação após a coleta dos dados que, na visão de Bardin (1979), é uma análise que se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Minayo (2013) acredita que a análise de conteúdo constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, a qual pode ter duas funções: verificação de hipóteses ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, sendo esse último caso o que se aplica à nossa pesquisa.

O processo de análise de dados envolve várias etapas para auferir significação aos dados coletados (CRESWELL et al., 2007; FLICK, 2009; MINAYO, 2013). Assim, do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo aqui realizada seguiu a modalidade de análise temática. Em relação às etapas que conferem significação aos dados, optamos por elencar as etapas da técnica de acordo com a organização de Bardin (1979), realizando-se, assim, em três fases:

1. Pré-análise;
2. Exploração do material;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Dessa forma, as notas de campo foram reunidas, tanto as do ano de 2016 quanto as de 2017. Dentro da proposta metodológica, a pesquisadora se encontrou como instrumento de pesquisa, recolhendo e interpretando dados de forma reflexiva, sendo realizado um cotejamento entre:

- Os dados das notas de campo, os quais continham não apenas a minha visão de professora-pesquisadora, mas, também, de meu colega no processo interventivo.
- Minha observação relatando minhas reflexões e interpretação dos fatos.
- As respostas ao questionário contendo os relatos e a opinião dos colegas do Projeto Creche, os quais participaram do processo interventivo, assim como eu.

De posse desses resultados, foi realizada uma pré-leitura dos dados, buscando indícios de influências do ensino-aprendizado de inglês nas diferentes esferas de desenvolvimento das crianças. Em seguida, me dirigi para a próxima fase, na qual os resultados foram agrupados por categorias que seguiam os objetivos da pesquisa, sendo os dados separados em relação ao foco das contribuições do ensino de LIC para os campos afetivo, cognitivo, social e cultural.

Daí por diante, foram desenvolvidas as análises de trechos dos diálogos ou situações que ocorreram em sala de aula, trechos das respostas dos participantes-pesquisadores ao questionário, assim como relatos pessoais de minhas vivências enquanto professora-pesquisadora.

As notas de campo analisadas estão dispostas a seguir, no quadro explicativo (Quadro 5), onde indicamos a data em que a aula ocorreu, o número do encontro¹¹ e sua duração, apontando igualmente sua temática, as atividades desenvolvidas e os objetivos a serem alcançados.

¹¹ Utilizamos o termo *encontro* fazendo referência à aula dada ou assistida.

Quadro 5 - Notas de campo

Nº DO ENCONTRO DATA/ DURAÇÃO	TEMA DA AULA	ATIVIDADES PRINCIPAIS	OBJETIVOS
Encontro 1 Data: 26/08/2015 Duração: 1 hora	Cores	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação com a música e coreografia “Good afternoon song” - Apresentar as cores usando balões coloridos: - Praticar estruturas: “<i>Oh, it’s a baloon!</i>”; “<i>What color is it?</i>”; “<i>It’s (color)!</i>” - Praticar as cores usando objetos da sala e, em seguida, os balões. - Espalhar os balões na sala enquanto o instrutor 1 mostra cartões coloridos e pede que as crianças tragam até ele os balões com a cor correspondente ao cartão mostrado. - Cada criança senta em cima de um balão para estourá-lo - Atividade xerocada de arco-íris para colorir e explorarmos o aprendizado e memorização das cores enquanto as crianças colorem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar as cores de forma interativa e lúdica, utilizando materiais e atividades significativos para as crianças, contextualizando o novo vocabulário em estruturas completas.
Encontro 2 Data: 16/09/2015 Duração: 1 hora	Frutas	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação com a música e coreografia “Good afternoon song” - Professores usam máscaras de frutas e apresentam as frutas (reais) para as crianças, em rodinha - Jogo de adivinhação do nome das frutas pelo cheiro (crianças vendadas) - Mostrar vídeo musical para apresentar a estrutura “I like (fruit)”. - Jogar jogo de esconder as frutas pela sala para praticar estrutura “I found it” - Atividade xerocada com frutas para colarem pedacinhos de EVA - Fazer jogo de faz-de-conta: Fazendo salada de frutas colocando frutas de plástico no bowl. - Jogo de adivinhação (virar 3 copos de cabeça para baixo e esconder uma fruta dentro de um deles) 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir vocabulário de frutas e estruturas utilizando os sentidos tátil, visual, auditivo, buscando um aprendizado motivador e significativo, explorando as preferências individuais de cada um, estreitando laços entre professores e crianças.
Encontro 3 Data: 23/09/2015 Duração: 1 hora	Observação de aula da professora titular	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a aula e fazer anotações 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a aula da professora titular e perceber se ao longo da aula há episódios relacionados ao aprendizado de LI. - Interagir informalmente com as crianças, caso haja oportunidade
Encontro 6 Data: 21/10/2015 Duração: 1 hora	Flores/ Baby flower	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar imagens de flores para exercício do vocabulário, lembrando as cores. - Contar estória da “Baby flower” usando material ilustrativo e mímicas. Explicar que ela se perde na floresta, escolher crianças voluntárias para serem o garoto ou a garota que encontra a <i>baby flower</i>. Esconder a <i>mamma flower</i> na sala. Celebrar quando a criança achar a mamãe entregar a ela a bebê. - Atividade de pintura e colagem de flores. Apresentar os papeizinhos com os nomes de cada criança para que cada uma reconheça o seu e cole na atividade. - Fixar uma “baby flower” (pré-confeccionada) na camisa de cada criança, para que elas levem-na para casa e cuidem dela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar vocabulário de cores. - Introduzir o vocábulo flor, conceito de mamãe e bebê, ressaltando a importância da solidariedade, da afetividade e do cuidado com o outro.
Encontro 7 Data: 11/11/2015	Observação de aula da profes-	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a aula e fazer anotações 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a aula da professora titular e perceber se ao longo da aula há episódios

Duração: 1 hora	sora titular		relacionados ao aprendizado de LI. - Interagir informalmente com as crianças, caso haja oportunidade
Encontro 12 Data: 17/03/2016 Duração: 1 hora	Observação de aula da professora titular	- Observar a aula e fazer anotações	- Observar a aula da professora titular e perceber se ao longo da aula há episódios relacionados ao aprendizado de LI. - Interagir informalmente com as crianças, caso haja oportunidade
Encontro 13 Data: 30/03/2016 Duração: 1 hora	Páscoa	- Saudação com a música e coreografia “Good afternoon song” - Apresentar figuras e imagens de Easter bunnies e trabalhar noção de <i>bunny</i> e <i>baby bunny</i> . - Mostrar vídeo da estória do “Easter Egg hunting” - Apresentar brincadeira do <i>Egg Hunting</i> . Explicar do que se trata e praticar estruturas: Hide/ Look for/ Where’s the (color) egg? - Colocar orelhinhas de coelho nas crianças para trabalhar TPR: Jump like a rabbit/ bunny. - Entregar aos alunos um desenho do coelho da páscoa para colorir. Colar uma bolinha de algodão no rabo do coelho. Trabalhar estrutura: Glue the bunny tail.	- Trazer o vocabulário relacionado à Páscoa, estruturas completas, apresentando uma forma culturalmente diversa da brasileira dessa celebração em outros países (como Alemanha, Inglaterra e E.U.A.) através da atividade de caça aos ovos (egg hunting).
Encontro 14 Data: 06/04/2016 Duração: 1 hora	Animais	- Saudação com a música e coreografia “Good afternoon song” - Apresentar cinco animais usando figuras/imagens de livros enquanto ensina os nomes em inglês - Brincar com os animais: Colocar as imagens no chão no meio do círculo e fazer atividade com comandos. Convidar as crianças a pegarem os/nos animais quando ouvirem seus nomes - Onde está o animal? Brincadeira de adivinhação com copos contendo um animal de plástico dentro deles - Praticar o vocabulário com as máscaras dos animais e mímicas dos seus gestos e ruídos - Jogo de mímica, apresentando bichinhos infantis para reforçar o vocabulário - Pintar coletivamente os animais que serão afixados no cartaz - Jogar jogo da memória.	- Apresentar vocabulário relacionado à animais de forma lúdica e interativa.
Encontro 19 Data: 18/05/2016 Duração: 1 hora	Corpo e Comandos TPR	- Saudação com a música e coreografia “Good afternoon song” - Cantar: “Hello, hello song” - Apresentar figuras com partes do corpo para lembrar o vocabulário. - Praticar comandos de TPR (opostos) associados às partes do corpo. Pedir que as crianças fiquem de pé para cantar a canção e fazer a coreografia - Brincar de UP and DOWN, em círculo - Entregar quebra cabeça com partes do corpo Pedir para as crianças colorirem e depois montarem - Cantar novamente a canção “Head, shoulders, knees, and toes”	- Utilizar atividade de resposta física (TPR) para aprender as partes do corpo e imperativos brincando.
Encontro 20 Data: 25/05/2016 Duração: 1 hora	Observação de aula da professora titular	- Observar a aula e fazer anotações	- Observar a aula da professora titular e perceber se ao longo da aula há episódios relacionados ao aprendizado de LI.

			- Interagir informalmente com as crianças, caso haja oportunidade
Encontro 22 Data: 08/06/2016 Duração: 1 hora	Observação de aula da professora titular	- Observar a aula e fazer anotações	- Observar a aula da professora titular e perceber se ao longo da aula há episódios relacionados ao aprendizado de LI. - Interagir informalmente com as crianças, caso haja oportunidade
Encontro 23 Data: 14/06/2016 Duração: 1 hora	Cores e Super heróis	- Saudação com a música e coreografia “Good afternoon song” - Apresentar as cores usando balões coloridos: - Praticar estruturas: “Oh, it’s a balloon!”; “What color is it?”; “It’s (color)!” - Praticar as cores usando objetos da sala e, em seguida, os balões. - Jogo de achar: Espalhar os balões na sala enquanto um professor mostra cartões coloridos e pede que as crianças tragam até ele os balões com a cor correspondente ao cartão mostrado. - Atividade xerocada de arco-íris para colorir e explicitar cores. - Apresentar imagens de super-heróis para colorir e colar coletivamente. Usar imagens impressas para, juntamente com as crianças, preencher vestes dos super-heróis praticando as cores.	- Tratar do vocabulário de cores de forma divertida e dinâmica, relacionando-o aos super-heróis, algo que é parte integrante do mundo da criança.
Encontro 25 Data: 13/07/2016 Duração: 1 hora	Animais e Estória 5 little monkeys	- Saudação com a música e coreografia “Good afternoon song” - Contar estória dos “5 Little Monkeys Jumping on the Bed”, usando uma caminha com paninhos para os fantoches de macacos.. - Cantar a música usando os fantoches fazendo a interpretação da história para melhor compreensão por parte das crianças - Mostrar imagens dos números de 1 a 5: usar pincel atômico para colorir os números enquanto revisa o vocabulário. - Assistir ao vídeo “Five Little Monkeys Song” - Cantar a música com as crianças: <i>Five little monkeys jumping on the bed One fell off and bumped his head Mamma called the doctor And the doctor said No more monkeys jumping on the bed.</i> - Apresentar mais dois animais. Colocar máscaras dos 3 animais no chão e entregar pequenas figuras dos animais às crianças. Pedir que coloquem o animal que está em suas mãos sobre a máscara correspondente. - Colocar máscaras de mais 3 animais no chão, repetindo o processo acima. Colocar máscaras na professora titular e em um dos professores. Pedir que se movam pela sala e façam o som de cada animal e brincar com as crianças que deverão correr para perto de um dos dois assim que ouvirem o nome do animal. Colar os animais no cartaz	- Incentivar o aprendizado do vocabulário de animais através do envolvimento com a estória, relacionando com a música e facilitando a memorização de sua letra através do teatrinho e da estória anteriormente abordadas. Relembrar as cores através de uma forma significativa para as crianças, usando os super-heróis.
Encontro 27 Data: 24/08/2016 Duração: 1 hora	Comida saudável e não saudável	- Saudação com a música e coreografia “Good afternoon song” - Contar história de 2 rapazes: Mamá e Dodó. Mamá come comidas saudáveis e Dodó come comidas não saudáveis. Trabalhar noção de alimentos não saudáveis: doces, refrigerantes, chocolate, salgadinhos, batata frita, etc. - Apresentar vídeo “Apples are yummy”. Usar as imagens das frutas e dos legumes disponíveis para relacionar aos versos da canção.	- Apresentar um vocabulário novo relacionado à legumes, comidas saudáveis e não-saudáveis, relembrando o de frutas e cores. Levar as crianças a refletirem

		<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o vocabulário de legumes. Mostrar frutas e legumes nos livros ilustrativos. - Apresentar as cestas de Mamá e Dodó. Brincar de associar os alimentos saudáveis e não saudáveis aos 2 rapazes (usar embalagens de alimentos e imagens das verduras e frutas). Mostrar os alimentos e pedir que as crianças os coloquem nas cestinhas corretas. 	sobre sua alimentação e questões sobre saúde.
<p>Encontro 29</p> <p>Data: 14/09/2016</p> <p>Duração: 1 hora</p>	O soldado e a flor	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação com a música e coreografia “Good afternoon song” - Revisar cores e o vocabulário flor: FLOWER. Apresentar o vídeo “Colors and flowers” e “Fruits Apples are yummy”. - Apresentar imagem do soldado. Trabalhar a cor da farda do soldado. Cartolina na parede: Preencher a farda do soldado com bolinhas de papel crepom verde - Atividade xerocada: ligar os soldadinhos à bandeira. - Alinhar as crianças em fila para marcharem como o soldado. Entregar a cada criança um chapeuzinho de soldado. Nomear cada criança como: soldier ... (nome da criança). - Falar sobre a primavera, sobre as flores. Entregar flores para crianças colarem em seu chapéu e marchar pela escola até o parque. 	- Relembrar vocabulário de cores e flores. Introduzir o conteúdo sobre o soldado, a bandeira e correlacionar com as flores e a estação da primavera.
<p>Encontro 30</p> <p>Data: 22/09/2016</p> <p>Duração: 1 hora</p>	Cores, flores e frutas/ Baby flower	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar imagens de flores para exercício do vocabulário. - Associar ao vocabulário de frutas: separar flor de fruta - Contar estória da “Baby flower” usando material ilustrativo e mímicas. Explicar que ela se perde na floresta, escolher crianças voluntárias para serem o garoto ou a garota que encontra a <i>baby flower</i>. Esconder a <i>mamma flower</i> na sala. Celebrar quando a criança achar a mamãe entregar a ela a bebê. - Atividade de pintura e colagem de flores. Apresentar os papezinhos com os nomes de cada criança para que cada uma reconheça o seu e cole na atividade. - Fixar uma “baby flower” (pré-confeccionada) na camisa de cada criança, para que elas levem-na para casa e cuidem dela. 	- Relembrar vocabulário de cores e frutas. Introduzir o vocábulo flor, o conceito de mamãe e bebê, ressaltando a importância da solidariedade, da afetividade e do cuidado com o outro.
<p>Encontro 31</p> <p>Data: 19/10/2016</p> <p>Duração: 1 hora</p>	Flores, dia das crianças, painel de tulipas	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação com a música e coreografia “Good afternoon song” - Apresentar as canções “Red flower” e “White flower” no vídeo “Fruits Apples are yummy Nursery School Songs” para revisar as cores. - Afixar folha de papel madeira na parede, pedir que as crianças em fila pintem a folhagem do jardim de tulipas, uma a uma. De volta à fila, as crianças irão pintar uma das mãozinhas com tinta e o instrutor os orientará a “carimbarem” o painel com a mão (representando a tulipa sobre a folhagem já pintada). - Distribuir imagens das borboletas para colorir. Revisar vocabulário de cores. Colar bolinhas na borboleta e colar borboletas no painel. 	- Fazer um painel que remeta a uma visualização do grupo como um todo, fazendo com que as crianças percebam que são partes de um coletivo onde cada um é especial e único.

Os dados foram analisados à luz dos teóricos de diversas áreas do conhecimento, conforme as discussões desenvolvidas no capítulo 1, que fundamenta este trabalho.

3 ANÁLISE DE DADOS

Este trabalho não se propõe a determinar taxativamente se o ensino de LI é capaz de formar crianças integralmente, pois, consoante com a perspectiva teórica adotada neste trabalho, não acreditamos em respostas absolutas e imutáveis, dada a natureza complexa e inacabada da construção do conhecimento. Portanto, propomos, aqui, uma leitura das possibilidades do alcance e dos indícios de contribuições desse ensino-aprendizado no contexto, na forma e circunstâncias na qual ele foi realizado.

Objetivamos, assim, identificar as possíveis contribuições do ensino de LIC na esfera afetiva, social, cultural e cognitiva. O leitor perceberá que, por muitas vezes, as esferas envolvidas no aprendizado se entrelaçam e embasam umas às outras, pois, inevitavelmente, dialogam entre si, o que ocasionará uma análise onde as categorias não se encontram isoladas em si, mas contém uma certa influência de uma ou mais categorias de análise. Esse fato será retomado e discutido com maior propriedade no capítulo de conclusão do trabalho.

Posto isto, vê-se que, nesta seção, os dados são analisados através do prisma dos objetivos propostos nesta pesquisa, sendo divididos nas três categorias já mencionadas:

- Contribuições do ensino de LIC no campo afetivo;
- Contribuições do ensino de LIC na esfera cognitiva;
- Contribuições do ensino de LIC nos aspectos sociais, culturais e críticos.

Esclarecemos que as notas contendo a descrição dos episódios que ocorreram em sala de aula são fruto das aulas nas quais atuei como professora-pesquisadora em dupla com outro professor-pesquisador do Projeto Creche, com crianças entre 3 e 5 anos de idade. No entanto, no caso dos comentários relacionados às respostas dos questionários, temos a visão dos outros seis membros do grupo do Projeto Creche, uma vez que a visão desses professores-pesquisadores abarca as crianças com as quais trabalharam, ou seja, idades que variam entre 2 e 5 anos (ver quadro explicativo no Quadro 3).

Os relatos referentes à minha observação enquanto participante da pesquisa serão feitos em primeira pessoa, no próprio corpo do texto da análise. Já as visões dos participantes-pesquisadores serão explicitadas através dos trechos retirados dos questionários. Esses trechos se encontrarão dentro de um quadro e serão identificados logo no topo como “Questionário”. Quando nos referirmos ao discurso dos participantes-pesquisadores no corpo do texto da análise esses serão devidamente identificados pelo uso de 3ª pessoa. Já as falas e experiências

vivenciadas pelas crianças serão expostas nos trechos provenientes das notas de campo, contendo no topo essa mesma nomenclatura, sendo as adições entre parênteses explicações sobre o contexto ou maiores informações sobre a situação mencionada.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LIC NA ESFERA AFETIVA

O domínio afetivo das crianças nos pareceu um labirinto onde um caminho levava a outro, enquanto outros caminhos levavam a bloqueios e, nesse processo, tudo se encontrava interligado. Retratamos, aqui, portanto, as nossas percepções ligadas ao afeto e às emoções: as resistências para com a língua, para com os falantes que estavam conhecendo aquela língua, para com a abordagem utilizada, para com o aprender de uma LE. Abordamos, também, os laços criados entre professores e crianças, entre a aula de inglês e as crianças e os laços entre elas e a LI. A comunicação com as crianças ocorria estritamente em LI, desde o início. Tratamos sobre envolvimento emocional e intimidade e suas relações com o aprender de uma língua que não era a materna.

Nossas impressões em relação à resistência apresentada pelas crianças logo no início da pesquisa nos possibilitam afirmar que elas ofereciam pouca objeção ao contato com esse novo contexto comunicativo, pois a aceitação e uma melhor compreensão da LE foi ocorrendo gradualmente ao longo da pesquisa. O filtro afetivo (KRASHEN, 1982) das crianças nos pareceu consideravelmente baixo, o que demonstrava ser muito positivo para o processo de ensino-aprendizado, como visto na nota de campo do primeiro dia de aula:

Nota de Campo / Encontro 01 / Tema: Cores

As crianças se demonstraram muito receptivas, sem ocorrência de resistência. Todas as crianças produziram oralmente uma ou mais cores. Consideramos que não houve dúvidas em relação ao que estava sendo dito. Houve ocasiões em que as crianças escutavam as cores em inglês e repetiam em português.

Esse mesmo ponto sobre aceitação nas aulas iniciais também foi ressaltado por uma das professoras-pesquisadoras, que nos apresenta um caso em que houve a existência de uma mistura de sentimentos conflitantes resultantes desse contato com o novo, mas que, progressivamente, a aprovação foi aumentando:

Questionário – Professor-Pesquisador 6:

A princípio, percebemos sentimentos mistos: curiosidade, interesse e resistência. A relação comigo se deu da mesma forma: alguns curiosos e interessados em mim e outros resistentes à minha presença. No início, não queriam sentar do meu lado na rodinha, ou não queriam pegar na minha mão; aos poucos, essas reações negativas foram desaparecendo.

O que pode ser destacado, portanto, é que não havia uma oposição significativa em relação à nossa presença e ao contexto de aprendizagem de LI em si, mas apenas uma reação de questionar a língua que era diferente da sua língua materna, sem que, no entanto, isso representasse uma barreira afetiva. Esse ponto é confirmado nas assertivas do professor-pesquisador 3:

Questionário – Professor-Pesquisador 3:

...não observamos resistência na turma do segundo ano matutino, turma pela qual eu era responsável. Pelo contrário, as crianças demonstravam muito interesse na língua estrangeira

É importante ressaltar que em momento algum os professores se comunicavam com as crianças em português, por isso, em vários episódios houve comentários do tipo “por que você não fala direito?” “você só fala engraçado”.

Nós, professores, nunca desencorajamos o uso da língua materna dos participantes, contudo, demonstrávamos muito entusiasmo quando eles falavam em inglês, sorriamos e cumprimentávamos os alunos com um high5. Isso os instigava a continuar tentando falar conosco em inglês até onde sabiam, por exemplo “queria pintar com o lápis blue escuro” – numa aula onde estudamos as cores.

Esse incentivo às crianças para que também utilizassem a LI para se expressar era constante e algo muito importante para o processo de aprendizado, pois, como ressaltado por Pinter (2011), o professor representa um dos maiores motivadores do aprendizado através do afeto.

Complementando a visão de afetividade nesse cenário de ensino, temos a correlação da não existência de resistências significativas por parte das crianças à natureza da abordagem de ensino aplicada no projeto, como visto na seguinte pontuação:

Questionário – Professor-Pesquisador 3:

As crianças se mostravam muito felizes com a chegada dos monitores, elas demonstravam gostar dos nossos momentos juntos e demonstravam curiosidade em relação ao que estava sendo visto. Elas também adoravam as brincadeiras realizadas em sala, bem como as contações de história. Acredito que a forma como realizávamos a aula reduzia o filtro afetivo das crianças e as deixavam mais confortáveis para receber o input da língua.

Vemos, assim, a importância de uma abordagem lúdica e adequada à faixa etária das crianças para que essa resistência não existisse ou fosse a menor possível. Contudo, houve ocorrências nas quais certas crianças ainda resistiam em utilizar a língua-alvo por ainda estarem processando a representação dessa nova língua para si mesmas, e, ao invés de produzir o conteúdo proposto oralmente na LI, produziam na língua materna, como presenciamos no terceiro dia de aula:

Nota de Campo / Encontro 02 / Tema: Observação de aula da professora titular

Ainda há alguma resistência em repetir as palavras ditas pelos professores-pesquisadores em inglês. Na atividade que eles estavam fazendo havia a imagem de um ratinho. O professor-pesquisador apontou para a imagem e disse: “What is it?”. A criança respondeu: “Um ratinho”. Então o professor disse repetidas vezes: “It’s a mouse”, enquanto a criança dizia “Um ratinho”.

Essa tentativa de “corrigir” o modo de falar dos professores-pesquisadores surgiu de forma mais contundente nas primeiras aulas e foi diminuindo com o tempo, mas havia alguns momentos em que esses episódios ressurgiam, apesar de já ter se passado um período considerável, como relatado a seguir:

Nota de Campo / Encontro 20 / Tema: Observação de aula da professora titular

Em diálogo com uma criança, um dos professores-pesquisadores disse a palavra “telephone” e a criança ‘corrigiu’ sua pronúncia, enfatizando a última vogal: TelefonE!

Como mencionado por Colombo e Consolo (2016), é comum ocorrer o conflito entre o saber de um vocabulário já construído e consolidado na língua materna e o vocabulário na língua-alvo, o que não configura um entrave ao processo de ensino-aprendizado. A professora-pesquisadora 2 forneceu-nos o seguinte relato sobre o assunto:

Questionário – Professora-Pesquisadora 2:

No projeto, os professores conversam apenas em inglês. O estranhamento das crianças é muito interessante, visto que uma pessoa (que não é a tia que convive com eles), chega na creche falando “diferente” do que elas estão acostumadas a ouvir. Mas depois do estranhamento, vem o apego. Vi e senti as palavras e ações de carinho das crianças conosco. É claro que o estranhamento vem e vai, mas o carinho não. Isso é lindo de ver...

Além de confirmar o ressurgimento do conflito da nova língua com a materna de forma intermitente, as palavras da professora-pesquisadora reforçam que o envolvimento afetivo com os professores ocorria independentemente das diferenças entre eles. Acreditamos que essa abertura se devia, provavelmente, a um baixo filtro afetivo e às próprias características da criança, que é curiosa por natureza e tem uma facilidade muito grande de se arriscar (CAMERON, 2001), como visto a seguir:

Questionário – Professora-Pesquisadora 2:

Elas pareciam muito curiosas e bastante observadoras. Durante a minha experiência no projeto, pude perceber a influência da autonomia/originalidade típica de crianças. Elas não têm receio de tentar, errar e/ ou questionar. Assim, aprendem naturalmente. Às vezes, pediam aos professores que falassem direito, ou perguntavam porque conversavam estranho.

Apesar de não termos um contato cotidiano ou mais regular com as crianças, já após alguns encontros percebemos que quanto mais se intensificava a intimidade e o envolvimento emocional das crianças conosco, mais aumentava sua motivação (KRASHEN, 1982; PINTER, 2006) para aprender e para participar das atividades propostas. Isso nos pareceu, também, uma influência positiva sobre seus processos de memorização e apreensão de novas palavras, o que corrobora com a ideia de diversos autores (VYGOTSKY, 1993, WALLON, 1978; ARNOLD; BROWN, 1999), ou seja, que cognição e afetividade andam lado a lado. Um bom exemplo encontra-se retratado na seguinte nota:

Nota de Campo / Encontro 13 / Tema: Páscoa

Esse encontro decorreu bem melhor do que os encontros prévios. Houve uma participação bem maior e muitas crianças demonstraram se recordar dos números e cores apresentados.

Do mesmo modo, pelo fato de as emoções estarem atreladas ao desenvolvimento de processos cognitivos, foi percebido que um estado emocional alterado pode resultar em um não aproveitamento do que é ensinado ou um não envolvimento da criança na própria aula, como apontado por um dos professores-pesquisadores:

Questionário – Professor-Pesquisador 1:

Na minha opinião, é certeza que o nível de aprendizagem das crianças menores de 5 anos está relacionado aos seus estados emocionais. Por vezes, algumas crianças estavam sonolentas, tristes, mau humoradas e isso evitava com que a interação, logo, o aprendizado, não atingisse o esperado.

Assim, percebemos como os sinais que as crianças emitem devem ser compreendidos, sendo necessário existir uma sensibilidade por parte do professor para identificar e respeitar o estado emocional em que cada criança se encontra.

Outro fato notado foi a necessidade de estreitamento de laços partindo das crianças. Elas sentiam necessidade de nos tocar, de nos contar sobre a própria vida, de se aproximar afetivamente de nós, inclusive utilizando vias físicas de expressão dessa afeição.

Nas rodas de conversa que eram realizadas ao se iniciar a aula, por vezes todas as crianças queriam, ao mesmo tempo, falar conosco e serem ouvidas com exclusividade de atenção, o que nem sempre era possível, apesar de nosso esforço. Elas queriam falar onde tinham ido, compartilhar o que tinham feito, queriam sentar o mais próximo possível de nós, ou em nosso colo, como pode-se perceber no episódio relatado a seguir:

Nota de Campo / Encontro 13 / Tema: Páscoa

Após a apresentação das cores em inglês as crianças começaram a dizer as cores de suas casas, ex: “A minha casa é verde!” (As crianças ficaram ao nosso redor, nos tocando e querendo interagir conosco).

Ao final das aulas, quando íamos nos despedir, inúmeras vezes fomos perguntados se voltaríamos, pois queriam ter certeza de que nos veriam novamente. Denotava-se, por meio de situações como a que se segue na nota, adiante, sua aproximação afetiva conosco:

Nota de Campo / Encontro 29 / Tema: O soldado e a flor

Por que você não vem todo dia pra ficar com a gente? (me abraçando quando me despedi, ao terminar a aula).

Temos, igualmente, a leitura da LE como proporcionadora de um elo afetivo entre as crianças e os professores-pesquisadores. Isso se faz tangível na fala da professora-pesquisadora, reproduzida, a seguir, que aponta para uma associação que as crianças estavam fazendo entre o aprendizado da LI e afetividade, revelando o prazer de estar aprendendo inglês:

Questionário – Professora-Pesquisadora 4:

Quanto à relação com os professores-pesquisadores, era visível a conexão afetiva que foi criada por meio da língua inglesa entre nós e as crianças no final do período letivo. Logo quando chegávamos na creche, as crianças ficavam muito animadas ao nos verem com a caixa que levávamos para a sala com o material porque sabiam que teria a aula de inglês naquele dia.

É recorrente, portanto, nas afirmações feitas pelos professores-pesquisadores, a ligação entre o aprendizado de um novo idioma e emoções positivas, como visto a seguir:

Questionário – Professora-Pesquisadora 6:

Elas diziam que sabiam inglês, que sabiam falar, que sabiam como falar – e falavam palavras já aprendidas – isso revelava um sentimento positivo com relação ao aprendizado de uma nova língua.

Também podemos afirmar que houve indicativos de que o contato com a LE ainda repercutia na autoimagem das crianças. Percebemos que avanços e progressos que as crianças realizavam no campo cognitivo – mesmo quando pequenos – refletiam imensamente em sua autoestima, pois, ao notarem que eram capazes de aprender uma LE, as crianças valorizavam a opinião que tinham de si mesmas:

Nota de Campo / Encontro 22 / Tema: Observação de aula da professora titular

Uma criança se aproximou da instrutora e disse: “Tá calor, não tá?”. Após a instrutora confirmar que sim, a criança, com uma sensação de orgulho e autoconfiança muito grande, disse: “Eu também falo inglês!”. Demonstrando com isso, que se sentia muito contente de estar compreendendo e sendo capaz de se comunicar em uma língua estrangeira.

Nota de Campo / Encontro 23 / Tema: Cores e Super heróis

Ao assistir o vídeo “Balloon Song”, a criança exclamou: “Eu sei tudo em inglês!”, pois o vídeo utilizava um vocabulário familiar, como as cores e a palavra “balloon”, repetidamente. Novamente, se percebeu neste episódio, um sentimento de orgulho de si mesma e de suas habilidades muito grande.

Essa ideia de que o ensino-aprendizado de uma outra língua tem uma influência benéfica na esfera emocional das crianças é reafirmada a seguir, nas reflexões realizadas por uma das professoras-pesquisadoras do grupo. Em sua percepção, as emoções em relação a si mesmas e aos professores tem uma presença muito forte em todo esse processo:

Questionário – Professora-Pesquisadora 4:

Acredito que o aprendizado de inglês foi muito importante para o desenvolvimento emocional das crianças em relação a elas mesmas e aos professores-pesquisadores. Com relação a si mesmas, elas gostavam muito de mostrar que elas estavam aprendendo a falar inglês, então, sempre que podiam, elas nomeavam os objetos que já conheciam, falavam quais as cores que estavam vestindo, corrigiam o colega quando ele trocava o nome de alguma coisa etc.

Penso que essa vontade de mostrar que sabiam inglês ajudou-os a terem mais confiança em si e autoestima. Uma vez, uma mãe nos relatou que o seu filho, mesmo em casa, ficava falando o nome das frutas em inglês e que ele gostava muito das aulas.

Acreditamos, então, que a valorização do conceito que as crianças tinham de si nesse contexto não derivava apenas de seus progressos cognitivos de aprendizado linguístico, mas pode ter sido fruto da própria satisfação encontrada no convívio com pessoas tão culturalmente diversas delas mesmas, resultando em um orgulho de sua capacidade comunicativa, intelectual, de sua autonomia (PIAGET, 1978), alcançando, assim, resultados relativos à uma compreensão de ordem linguística, social e cultural que certamente refletiam em sua autoestima.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LIC NA ESFERA COGNITIVA

Sabemos o quanto é difícil determinar o que realmente pode ser chamado de aprendizado real por parte das crianças, pois isso não é algo fácil de se precisar. No entanto, deixaremos, aqui, marcadas as nossas impressões enquanto professores e pesquisadores, na tentativa de traduzir o que foi visto, sentido, presenciado e refletido.

Nas notas de campo e nos relatos dos professores, algo bastante manifesto ao longo da pesquisa foi o fato de as crianças produzirem todo ou parte do vocabulário ou conteúdo proposto na língua-alvo em, praticamente, todas as aulas. Um dos relatos dos professores-pesquisadores menciona exatamente a resposta favorável das crianças em termos de aproveitamento do conteúdo que era apresentado – apesar de termos apenas uma média de 4 encontros mensais e apenas em dois desses encontros podíamos efetivamente dar as aulas com nosso planejamento.

Na explanação, a seguir, mesmo considerando a restrição do tempo e a questão de todas as variáveis envolvidas nos processos cognitivos dentro de um contexto de ensino de línguas para crianças, houve indícios de um aprendizado considerável do conteúdo proposto:

Questionário – Professor-Pesquisador 3:

Estudando sobre o processo de aprendizagem de crianças, sempre lemos que as crianças aprendem com uma grande facilidade, mas também esquecem facilmente. Como tínhamos apenas um encontro semanal, a quantidade de informação que as crianças conseguiam reter e reproduzir nos encontros era impressionante. Os relatos das professoras regulares também nos mostravam que as crianças realmente internalizavam o que vínhamos trabalhando.

Conforme informado pelos professores-pesquisadores, o nível de retenção desse conteúdo foi perceptível, especialmente em relação a certos tipos de temas apresentados, possivelmente os conteúdos em que tínhamos a chance de recobrar nas aulas subsequentes. Entretanto, nem sempre o resultado era o mesmo para todas as aulas, como apontado no seguinte comentário:

Questionário – Professor-Pesquisador 1:

Parece-me que há certos temas que são melhores apre(e)ndidos pelas crianças. As cores (com destaque nesse), os animais, por exemplo, são temas que, durante a fase de teste, foi possível perceber melhor desempenho na aprendizagem. Já o tema de partes do corpo não pareceu surtir o efeito esperado.

Assim, tínhamos aulas que pareciam obter um melhor resultado do que outras. Uma das aulas que, ao meu ver, em particular, pareceu mais proveitosa em termos de participação e aprovação por parte das crianças envolvia uma estória sobre os “Five little monkeys”, estória contada com auxílio de material concreto e visual. A estória continha apenas 5 frases, as quais eram as frases da música “Five little monkeys” (só modificando os números de 1 a 5 na primeira frase). Primeiro foi contada a estória através de um teatro com os fantoches e a caminha, com utilização das frases da própria música. Logo após, reproduzimos o vídeo com a música para fechar a atividade. É válido apontar que essa foi a atividade de maior êxito quanto à produção de estruturas linguísticas, pois praticamente todas as crianças participaram e produziram todas as frases da estória/música, que eram:

Nota de Campo / Encontro 25 / Tema: Animais e estória 5 little monkeys

- *Five little monkeys jumping on the bed*
- *One fell off and bumped his head*
- *Mamma called the doctor*
- *And the doctor said*
- *No more monkeys jumping on the bed*

Portanto, como produto dessa aula, tivemos a nota que se segue:

Nota de Campo / Encontro 25 / Tema: Animais e estória 5 little monkeys

As crianças se divertiram e riram muito da atuação da professora ao imitar a voz grossa do “doctor”, estimulando-os a repetir a frase inteira.

Uma das características de aprendizado da fase pré-operatória estipulada por Piaget e Inhelder (1978) é o encantamento com o faz-de-contas, o que estimula a imaginação criativa da criança. Ao se envolverem na brincadeira ali proposta, as crianças aprendiam a letra da música (havendo ênfase no cognitivo), se conectavam com os colegas, pois todas estavam unidas no mesmo espírito em torno da atividade (habilidades sociais), o que estimulava um baixo filtro afetivo (KRASHEN, 1972) e ainda se envolviam emocionalmente com a estória (conectando-se afetivamente), por fazer parte de seu mundo, por ser uma atividade significativa para elas.

Pareceu-nos que as crianças consideraram as atividades e as tarefas prazerosas e interessantes, gerando uma motivação intrínseca nelas, como citado por Dörnyei (2001). Assim,

possibilitava-se o aprendizado de LI através de uma rotina linguística diferente, de forma cultural e contextualmente apropriada para elas (PINTER, 2011).

Nota de Campo / Encontro 25 / Tema: Animais e estória 5 little monkeys

Ao terminar de apresentar a estória dos macacos, as crianças pediram para contar a estória novamente.

Nota de Campo / Encontro 25 / Tema: Animais e estória 5 little monkeys

Pediram para assistir ao vídeo dos “Five little monkeys” novamente.

As notas, acima, retratam uma importante característica de aprendizado das crianças do período pré-operatório, pois elas apreciam participar de atividades simples e repetitivas, onde a mesma coisa é feita várias vezes (PINTER, 2011), sendo essa uma grande aliada no processo de aprendizado.

Apesar das conversações serem realizadas em inglês por parte dos professores-pesquisadores, tentávamos sempre embasar o diálogo em algo significativo para a criança (CAMERON, 2001) e que fizesse parte de sua realidade, para, só então, realizar novos avanços, novos aprendizados, como especificado nos conceitos de mediação e ZDP através da perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000).

No episódio seguinte, vemos uma criança avançar em sua ZDP, partindo de um conhecimento já adquirido na aula anterior (na qual foi trabalhada a noção de *baby bunny*), relembrando, também, o vocábulo *mamma* que foi aprendido na aula 6, no ano anterior. Percebeu-se, assim, que a criança realizou inferências e comparações para utilizar os termos ‘mamma e baby’ já aprendidos em outro contexto, associando com o vocabulário de animais que estava sendo apresentado no dia do episódio, realizando um novo aprendizado a partir do que ela já sabia:

Nota de Campo / Encontro 14 / Tema: Animais

Duas figuras de cachorro foram mostradas. Uma grande, outra menor. Ao se referir ao pequeno como “baby dog”, uma criança se antecipou e inferiu que o maior era “mamma dog”.

Como um outro exemplo, novamente retornamos a uma ocorrência da aula dada no Encontro 25:

Nota de Campo / Encontro 25 / Tema: Animais e estória 5 little monkeys

O fato da história conter as frases que ouviram em seguida na música facilitou o aprendizado da letra (da música) e possibilitou que elas cantassem várias partes da música juntamente com o vídeo. Cantaram a música toda, quase todas as crianças estavam envolvidas.

Percebemos, no episódio que acabamos de descrever, que o processo de aprendizado foi facilitado pelo professor, através de uma atividade que levava a um certo tipo de conhecimento, seguida de outra com um grau de dificuldade um pouco maior, até que o objetivo final (cantar a música) fosse alcançado, reforçando, assim, o conceito de mediação e ZDP estimado pela perspectiva sociocultural (LANTOLF, 2000).

Portanto, corroborando com as palavras de Rubbo (2016) quando afirma que a adoção de uma perspectiva plurilíngue no ensino só traz benefícios à formação integral da criança, notamos que elas vivenciam essa competência discursiva sendo constituída não só pela sua língua materna, mas por todas as diferentes linguagens que as permitem interagir com tudo ao seu redor. Foi exatamente o experienciado pelas crianças, através de diferentes linguagens, nesse caso: a música, o teatro, os gestos e a própria língua estrangeira, ou seja, uma vivência real da diversidade cultural e linguística no ensino de LIC.

Em relação à significação dos conteúdos para as crianças, averiguamos que era muito comum as crianças se lembrarem de conteúdos que aprenderam em aulas anteriores, às vezes falando espontaneamente, em outros casos precisando apenas de uma breve revisão para o que não era recordado de imediato. Esse era o resultado aparente, embora as aulas de conteúdo novo tivessem uma distância considerável entre uma e outra. Na seguinte nota, temos um exemplo desse tipo de ocorrência:

Nota de Campo / Encontro 7 / Tema: Observação da aula da professora titular

Uma criança se aproximou da professora e perguntou: “Cadê a baby flower?”. Sem que o assunto tivesse sido mencionado. (A aula sobre a estória da “baby flower” havia ocorrido 3 semanas antes).

Podemos, então, dizer que a estória da “baby flower” havia sido extremamente significativa para a criança, proporcionando, além da ludicidade, o fantástico do faz-de-contas para ela.

Assim, analisando de forma geral a experiência do Projeto Creche em termos de aprendizado, podemos dizer, nos baseando nas notas de campo e nas experiências expressas pelos professores-pesquisadores, que o projeto deixou uma impressão marcante de que o aprendizado de uma LE por crianças da educação infantil é não só possível, mas algo que ocorre de forma natural para elas, se respeitadas todas as especificidades que um ensino desse tipo requer por conta da idade. Dando suporte a essas afirmações, temos o seguinte relato relacionado com o sucesso do aprendizado das crianças com a abordagem de ensino utilizada:

Questionário – Professor-Pesquisador 5:

Depois dessa experiência, do meu ponto de vista, ficou claro que não há impedimentos para que as crianças aprendam uma língua estrangeira. [...] as crianças em fase inicial parecem aprender de forma mais natural, desde que a aula seja conduzida de forma adequada, sem nenhum tipo de pressão ou cobrança. [...] é preciso que exista um planejamento adequado, visando sempre a aprendizagem.

Acredito que o projeto foi bem-sucedido, e que o nosso objetivo foi alcançado. Durante todo o projeto sempre fazíamos anotações sobre o que achávamos relevante em relação à aprendizagem dos alunos, isso foi importante para que aprimorássemos nossas técnicas de ensino e para que pudéssemos desenvolver material que pudesse contribuir para o bom andamento das atividades.

A seguir, registramos as palavras de um professor-pesquisador que relaciona o sucesso do aprendizado das crianças à abordagem utilizada, mas que também menciona a complexidade da tarefa por considerar a existência de uma série de variáveis que devem ser levadas em consideração ao se ensinar crianças da educação infantil, para que o ensino atinja seus objetivos:

Questionário – Professor-Pesquisador 3:

Ensinar a crianças é complexo. Muitas coisas precisam ser levadas em consideração durante o planejamento e execução da aula. Nós sempre tentávamos levar em consideração, principalmente, os seguintes tópicos: o interesse das crianças, input significativo, recursos visuais, diversidade de atividades, atividades que propusessem o toque e a manipulação de objetos, também estabelecíamos uma rotina durante a aula e, por fim, sempre tirávamos um momento da aula para repetir o que já havia sido visto.

Verifica-se, portanto, que o aprendizado de uma outra língua nessa faixa etária ocorre de uma forma completamente diferente de como acontece com idades mais avançadas. Como explicitado pelo professor-pesquisador 3, existem muitas coisas a serem levadas em consideração e as evidências coletadas nos levaram a crer que aprender inglês na educação infantil é uma realidade possível e que demonstra resultados concretos em termos cognitivos, como produção oral e memorização de conteúdo.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LIC NA ESFERA SOCIAL, CULTURAL E CRÍTICA

Somando-se aos ganhos que o ensino de línguas demonstrou trazer para as áreas afetiva e cognitiva das crianças participantes do projeto, discutimos, a seguir, sobre as repercussões relacionadas aos aspectos sociais, culturais e críticos.

Segundo Vygotsky (1987), o aprendizado de uma LE aumenta a consciência das formas linguísticas, assim como o nível de abstração sobre os fenômenos linguísticos. Isso foi visto na atitude das crianças ao relacionar a LM e a estrangeira, pois, através de comparação, algumas crianças tentavam nos convencer de que a forma correta de falar era outra, ou seja, era a que utilizava sua língua-mãe.

Já discutimos a relação entre essa resistência e a afetividade, mas há de se considerar que, além disso, iniciava-se ali um processo de alteridade/consciência linguística. Nessas ocasiões, como já mencionado, havia um reforço positivo de nossa parte, dizendo que elas estavam certas e que aquela palavra poderia ser falada tanto em inglês quanto em português. O desenvolvimento de tolerância à diversidade linguística e de consciência crítica sobre questões (meta)linguísticas (ELLIS, 2004; PICANÇO, 2013; ROCHA, 2009) foi crescendo com o tempo de exposição à língua, como visto posteriormente:

Nota de Campo / Encontro 02 / Tema: Observação de aula da professora titular

O professor-pesquisador apresentou a fruta em inglês: “This is a strawberry” e duas crianças falavam após a apresentação (como se estivessem explicando uma para a outra o que havia sido dito): “É forma de morango”.

Então, quando elas falavam algo em português, resistindo em usar a LI, nós concordávamos com elas, dizendo que elas também estavam certas na referência àquele objeto, ou o que quer que fosse, em português. Apenas deixávamos claro que existia uma forma

alternativa de se falar ou de se nomear as coisas, uma ideia que elas foram internalizando aos poucos, quando fomos obtendo resultados como descritos no episódio anterior, em que as crianças já justificavam para si mesmas que “strawberry” era uma ‘outra forma’ de se dizer morango.

Portanto, entendendo o desenvolvimento da consciência linguística como um importante pilar para o desenvolvimento de outras habilidades interculturais, como a habilidade de desenvolver e manter relacionamentos, de se comunicar eficazmente e de realizar acordos para obter cooperação com outros (FANTINI, 2000), percebemos a importante contribuição do ensino-aprendizado de LI nesse sentido.

Dentro desse quadro, sentirem-se apoiadas pelos professores no processo de aprendizagem era claramente importante, pois inspirava mais segurança e autoconfiança nas crianças (PINTER, 2006, 2011) e as deixava tranquilas para agir com naturalidade, devido ao baixo filtro afetivo. Aqui, vemos que os processos que ocorrem na esfera afetiva resvalam, também, na esfera cultural e social do aprendizado, pois o suporte emocional dos professores gerava os sentimentos necessários para fazer com que elas se sentissem capazes de ser bem-sucedidas em um diálogo intercultural, desenvolvendo sua competência para se comunicar interculturalmente (FANTINI, 2000; LIMA, 2008), como visto a seguir:

Nota de Campo / Encontro 23 / Tema: Cores e Super-heróis

A professora-pesquisadora encontrou com uma das crianças acompanhada de sua família, fora da escola (dias antes, na rua), por acaso. Relembrando o ocorrido, a criança afirmou:

“Você me viu andando de bicicleta!”.

A professora-pesquisadora, por sua vez, respondeu:

“Yes, I saw your mamma, your pappa, and your sister.”

O garoto respondeu:

“O nome do meu pai começa com ‘F’. E você nunca mais viu minha irmã!”

Nesse momento, a professora-pesquisadora disse:

“No... Where is she?”

O garoto responde:

“Ela tá na escola.”

Vale ressaltar que nenhum tipo de linguagem corporal tendenciou a resposta.

Vemos, dessa forma, que, apesar das limitações que a utilização exclusiva da LI por parte dos professores-pesquisadores impunha a certos tipos de diálogos, a interação se demonstrava eficiente em muitos casos. No episódio que acaba de ser exposto, ficou clara a presença das premissas da CCI (FANTINI, 2000; LIMA, 2008), como o desejo e a boa vontade de compreender o outro; mesmo sem dominar a língua, a criança se esforçava para compreender

e conversar, calmamente, sem pré-julgamentos e respeitando as diferenças, visto que eram muitas as que se faziam presentes naquela situação. Essas características também podem ser vistas na seguinte aula, em que houve muito tempo para conversar informalmente com as crianças:

Nota de Campo / Encontro 7 / Tema: Observação de aula da professora titular

Uma das crianças perguntou o nome do professor e o professor respondeu seu nome com a pronúncia em língua inglesa. A criança deduziu que nós, os professores, éramos de um país diferente.

A professora é questionada sobre seu sinal de nascença e a resposta é dada em inglês. Uma criança próxima tentou ajudar na explicação, dizendo: Ela nasceu com ele (o sinal). A professora fez mímicas para auxiliar a compreensão.

Duas crianças explicavam à instrutora que possuíam o mesmo nome. Ao serem questionadas se eram amigas (em inglês), uma respondeu “É minha amiga” (sem nenhuma mímica).

Foram vários, portanto, os momentos em que o diálogo com as crianças era extremamente bem-sucedido, apesar de todas as diferenças culturais e linguísticas. Os três episódios descritos na última nota aconteceram na mesma aula, o que nos faz pensar que uma das funções primordiais do contato com as diferenças é justamente o de tornar a criança mais crítica, fazendo-a refletir sobre todas essas diferenças entre o eu e o outro, mas, sobretudo, aprendendo a respeitá-las. E esse respeito deve estar, como defendido por Rocha (2012), sob uma perspectiva pluralista, pois é preciso que a ideia de respeito às diferenças esteja ligada à própria ideia de heterogeneidade, o que acaba trazendo uma noção de igualdade.

Por outro lado, houve ocorrências nas quais a utilização exclusiva da LI foi um obstáculo à compreensão da mensagem que se tentava passar para as crianças. Temos, a seguir, uma amostra de um ponto não tão positivo da utilização exclusiva da língua-alvo.

Nota de Campo / Encontro 22 / Tema: Observação de aula da professora titular

As crianças estavam aprendendo noções de tamanho com a professora titular. Ao realizar uma atividade xerografada, a professora-pesquisadora, em dois momentos distintos (uma criança de cada vez), apontava para as figuras grandes, dizendo que eram “big”, e as pequenas, “small”. No entanto, as crianças não aceitaram os termos e disseram que não eram “big”, que eram “meias”, “casacos”, demonstrando com isso, que não compreenderam os dois adjetivos mencionados pela professora-pesquisadora.

Na nota que se segue, podemos ver o início de um processo de conscientização, termo inicialmente cunhado por Freire (1987) e uma das cinco dimensões do construto da CCI de Fantini (2000), sendo a que o autor delegava fundamental importância, pois a conscientização beneficia e é beneficiada pelas outras dimensões (atitudes, habilidades, conhecimento e proficiência na língua-alvo).

Nota de Campo / Encontro 7 / Tema: Observação de aula da professora titular

Uma das crianças recebeu um papel rascunho para desenhar. Ao analisar o verso do papel, onde havia vários símbolos ao invés de letras, a criança aponta para o papel e diz: “Essa é uma língua diferente, igual à que você fala!”.

As palavras dessa criança nos relembram Pennycook (2004) quando afirma que é preciso estarmos atentos a todas as oportunidades que surjam para trabalharmos a proposta de uma abordagem crítica com os alunos. Esse evento, que aconteceu de forma inesperada, é um desses ‘momentos críticos’, como diz o autor. Em chances como essa, conversávamos e víamos o quão longe pode ir o ensino de LEC nessa idade, acionando processos críticos, reflexivos e interpretativos.

Nesse mesmo trecho, percebemos, também, indícios de desenvolvimento das características que um indivíduo bem-sucedido interculturalmente possui, como respeito, empatia, flexibilidade, paciência, interesse, curiosidade, abertura (KEALEY, 1990; KOHLS, 1979). Na nota seguinte, expomos outro caso de CCI, onde vemos, igualmente, o desenvolvimento de um senso crítico que o contato com a língua inglesa proporcionou à criança, suscitando reflexões e associações elaboradas pela criança na tentativa de compreender o outro, o diferente:

Nota de Campo / Encontro 22 / Tema: Observação de aula da professora titular

Outra ocorrência foi a pergunta feita à instrutora por uma criança: “Por que você não fala igual eu?” e a instrutora respondeu que ele falava em português e ela em inglês. Uma terceira criança explicou para o que havia feito a pergunta: “Ela fala inglês!”.

As crianças acima parecem demonstrar serem capazes de desenvolver habilidades etnográficas e de observação, levando-as a tirar suas próprias conclusões em favor de uma atitude mais positiva em relação a outras culturas, tendo maior conscientização de si mesmas,

descobrimos modos de ver o mundo ao seu redor sob uma perspectiva intercultural (LIMA, 2008).

Nota de Campo / Encontro 25 / Tema: Animais e números

A brincadeira de correr atrás de quem estava usando a máscara foi muito bem aceita.

Essa passagem sobre a brincadeira de máscaras remonta ao que foi discutido na fundamentação teórica deste trabalho, quando versa sobre a importância da interação com o outro para o processo de aprendizagem da criança (ROCHA, 2012). Vemos, na próxima nota, outra experiência que se desenrola baseada nesse processo dialógico, de onde emerge a consciência do indivíduo como ato socioculturalmente situado, onde a interação com o outro faz com que a criança se perceba como parte integrante de um contexto social. Assim, através da utilização da língua inglesa em um contexto real e significativo para elas, vemos o contato com o outro e a importância que elas viam no cuidar do outro, emergindo dali um processo de solidarização:

Nota de Campo / Encontro 30 / Tema: Cores, Flores e frutas/ Baby flower

As crianças expressaram a compreensão da história narrando em português os fatos que aconteciam na encenação da história, como por exemplo, ao colocar a baby flower no berço, disseram “é um bebê, está no bercinho”.

Da mesma forma ocorreu com a demonstração da figura que demonstrava uma floresta, elas conseguiram inferir que a baby flower estava perdida na floresta, procurando pela mamma flower.

Ao explicitar a forma de se procurar a mamma flower, as crianças (correndo pela sala) chamavam: “Mamma Flower”! (em sua procura)

Todas as crianças ficaram satisfeitas em receber as “baby flowers badges” apregados em suas camisas e entenderam que deveriam cuidar bem delas.

O trabalho com a história da ‘baby flower’ visava justamente suscitar nas crianças esse olhar para o entorno, para que se perguntassem: ‘E o outro? Como ele está se sentindo? O que ele está passando? E eu? Como posso ajudá-lo?’. Nesse dia, pudemos notar como as crianças são abertas e sensíveis aos problemas porque os outros passam, não sendo necessário fazer muito esforço para que eles se engajassem na busca por uma solução para o problema que tanto

a *mamma flower* como a *baby flower* estavam passando, por terem se perdido uma da outra. Era como se o problema das duas fosse, também, delas próprias. E o cuidado com que carregavam a *baby flower* na camisa para levarem para casa foi uma cena muito marcante.

Baseando-nos em episódios como esse, podemos dizer que essa faixa etária é muito propícia para trabalharmos a ‘problematização’, apoiada por Pennycook (2001, 2004), problematizando o que é dado em busca de um processo de reflexão sobre o que o outro passa e de conscientização, ancorando-se, como informa o autor, em princípios éticos de cuidado com o outro.

Outro ponto notado na última nota mencionada é a propensão e a facilidade das crianças em assumir papéis fictícios (PIAGET, 1977), as quais precisam desenvolver o máximo de experimentação possível, onde, nesse caso, o grupo (as outras crianças) contribuiu muito mais que os próprios professores-pesquisadores, em que as crianças vivenciaram relações sociais de cooperação nas quais elas se encontravam em uma posição sem hierarquias. Visto que “por meio da relação com o outro que o processo de aprender se desenvolve e intensifica” (COLOMBO; CONSOLO, 2016, p. 49), percebemos nesse cenário a linguagem como instrumento mediador da interação.

O próximo trecho nos faz lembrar da importância de religar os saberes, que, embora não tenham sido o foco do Projeto, esteve presente ao longo de todo planejamento que sempre estava em ressonância com o que era dado na creche:

Questionário – Professor-Pesquisador 3:

Inglês é uma língua que permite uma vasta abordagem interdisciplinar. Durante o projeto trabalhamos com contação de histórias, números, animais de fazenda, domésticos e da floresta, trabalhamos com comemoração de feriados, com a chegada de estações do ano... Tudo que complementasse o que elas já estavam aprendendo nas aulas regulares na creche. Acredito que além de inglês, as crianças também começam a entender que existem línguas e culturas diferentes, começam a perceber seu lugar no mundo e reduziram seus filtros afetivos ao que é novo.

É interessante observar através do discurso desse professor, dentre os resultados, indicativos de que os benefícios de um ensino transdisciplinar são inúmeros, pois proporciona a abertura da mente das crianças para ‘perceber’. Perceber a si, a sua cultura, sua língua e perceber, também, a do outro, amenizando possíveis receios ou pré-conceitos, ao permitir a valorização do pensamento crítico e racional, envolvendo as múltiplas dimensões que constituem a criança enquanto ser humano.

Convalidamos na aula sobre alimentação saudável como as crianças aprenderam facilmente o vocabulário proposto através do meio lúdico e como o assunto os levou a refletir criticamente sobre os alimentos que comemos hoje em dia, pois houve a manipulação de rótulos de diversos tipos de embalagens, havendo um bate-papo sobre cada alimento e sobre seus efeitos na saúde dos dois bonequinhos que os consumiam (Mamá e Dodó). Percebe-se na nota de campo como foi interessante abordar esse tipo de assunto com as crianças:

Nota de Campo / Encontro 27 / Tema: Comida saudável e não saudável

Ao explicar sobre os alimentos saudáveis e os não saudáveis, as crianças disseram coisas como: “Essa comida aqui só pode comer um pouquinho, né?” (referindo-se à unhealthy food), demonstrando compreensão do assunto.

As crianças apreenderam os vocábulos healthy/ unhealthy com muita facilidade através da exposição por meio lúdico.

Algumas crianças erraram ao colocar os alimentos nas cestas de Mamá e Dodó, confundindo os doces industrializados como sendo “healthy”.

Conforme a nota de campo acima, pudemos presenciar um momento que causou reflexões nas crianças, pois ensinar crianças é também ensinar a refletir sobre seu próprio mundo e sobre suas próprias ações, pois é através dessa criticidade que se abrem caminhos para a formação de um indivíduo completo, sendo a LI um valioso instrumento para explorar todo esse potencial que reside em cada criança.

Temos, assim, uma afirmação de uma das professoras-pesquisadoras ratificando o ensino aplicado no projeto como algo que contribuiu para a formação integral das crianças:

Questionário – Professor-Pesquisador 4:

[...] ao irmos pra sala, nós não ensinávamos apenas o código linguístico, como é comum em muitas escolas, mas sim a se comunicar nessa nova língua. Nós apresentávamos em cada encontro sempre um vocabulário que já fazia parte da vida da criança em português, o que fez com que o aprendizado fosse significativo para as crianças. Dessa forma, acredito que a forma como o Projeto Creche promove o ensino da língua inglesa contribui sim para a formação integral das crianças do projeto.

É interessante verificar, afinal, que o processo de aprendizado de línguas que se desenrolou no Projeto Creche não foi encarado como um processo isolado, mas como algo

intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento do aprendiz enquanto pessoa, ser que sente, pensa e que está em fase de descobertas, aprendendo a se comunicar e a fazer a sua própria leitura de língua e cultura, de si e do outro, dentro de um contexto que faz sentido para ela e, sendo significativo, ela abraça esse processo.

No capítulo seguinte, desenvolvemos as considerações finais do trabalho, expondo a conclusão a que chegamos e as limitações e sugestões para futuras pesquisas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 CONCLUSÃO

Nos tempos atuais, chamados de modernidade recente (RAMPTON, 2006; FAIRCLOUGH; CHOULIARAKI, 1999 apud MOITA LOPES, 2013), percebemos a necessidade de mudanças de paradigmas quanto às formas de pensar e produzir conhecimento. Buscamos, aqui, por meio de um paradigma complexo, transcender questões limitantes da construção do saber, em busca de caminhos nos quais prosperassem novas perspectivas para o ensino de LEC. Percebemos, assim, que podemos nos valer de muitas vertentes teóricas para, no confronto das diversas proposituras, contemplarmos de maneira irrestrita nosso objeto de estudo, em sua especificidade e unicidade.

Em busca das riquezas que brotam dessas singularidades, utilizamos lentes que nos permitiram enxergar o aprendizado como um processo intrinsecamente social, o qual conduziu nossa prática de ensino por caminhos que tomavam os gêneros discursivos (ROCHA, 2007, 2008) como um princípio norteador. O caráter dialógico e dinâmico dos gêneros ensejou preciosas oportunidades de interação, promovendo o desenrolar da construção de sentidos, nos permitindo entendê-los como mediadores de um processo realmente significativo de aprendizado para as crianças.

Assim, apontamos, primeiramente, que a escolha da abordagem por meio dos gêneros discursivos foi decisiva para que todo o restante do trabalho pudesse ser realizado, pois seu uso facilitou o afloramento do interesse e da motivação nas crianças para aprender, para querer se comunicar e interagir na nova língua que lhes era apresentada. Esse ponto representou algo que, certamente, favoreceu o engajamento das crianças nas atividades propostas, oferecendo o suporte sobre o qual foi erigido todo o processo de ensino e de aprendizado.

Outro ponto de fundamental importância, se encontrou no cuidado com a elaboração dos planejamentos, os quais, além de serem guiados por toda ludicidade ofertada pelos gêneros discursivos, tiveram a preocupação de incluir temas que fossem significativos para as crianças, contendo, também, campo para a exploração de questões que direcionavam à um pensamento crítico e questionador.

A postura afetiva por parte dos professores-pesquisadores e a abertura para esse tipo de envolvimento nos concedeu a percepção de que quanto mais a dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem era trabalhada, mais a criança crescia em termos de conquistas cognitivas, linguísticas, culturais, dentre outras mais, possivelmente devido à faixa etária das crianças

participantes da pesquisa. Acreditamos, portanto, nas palavras de Vygotsky (1978), que estimam que o desenvolvimento alimenta o aprendizado e o aprendizado alimenta o desenvolvimento, como em uma via de mão dupla.

Alcançamos, aqui, uma ilustração da LE, não como meio único de uma formação completa da criança, mas como um instrumento mediador que favorece esse desenvolvimento, de maneira integral. Revalidamos, dessa forma, as palavras de Lantolf e Thorne (2006), ao manifestarem a convicção de que aprender outro idioma representa muito mais do que adquirir novos significantes, pois representa, também, modificar e ressignificar o conhecimento já existente.

Relembramos, nesta conclusão, a pergunta motivadora do trabalho, que procura entender o que uma criança pode aprender quando ensinamos inglês a ela, além da língua em si. Estamos cientes de que o processo cognitivo pelo qual ocorre a aquisição da LE é algo difícil de se quantificar ou se medir (READ, 2016; VAN LIER, 1996), mas sabemos, de igual modo, que esta pesquisa não se voltou para o aprofundamento sobre a aquisição de habilidades linguísticas nos termos de estudos quantificáveis e passíveis de mensuração.

Tal fato não nos privou de verter um olhar sobre as questões cognitivas, o qual se deu da forma menos reducionista possível, propiciando-nos uma nítida percepção de que não apenas afeto e cognição andam de mãos dadas (VYGOTSKY, 1993, WALLON, 1978; ARNOLD; BROWN, 1999), mas que todas as dimensões do desenvolvimento infantil se encontram inter-relacionadas e se retroalimentam. Assim, uma das realidades mais visíveis para nós era que, ao enfatizar uma dimensão qualquer do desenvolvimento e do aprendizado, colhíamos os frutos em esferas outras nem imaginadas, uma vez que os desenvolvimentos envolvidos nas diversas esferas se entrelaçavam, a ponto de se confundirem.

Vimos, nesta pesquisa, que todas as esferas do desenvolvimento aqui analisadas foram contempladas com resultados positivos, reforçando nossa crença de que o ensino-aprendizagem de LI representou um meio de contribuir para a formação integral dos aprendizes, desencadeando o desenvolvimento das crianças em seus múltiplos vieses, como o emocional, social, cultural, cognitivo e psicológico, envolvendo-se, igualmente, com questões mais complexas, como as de cunho crítico-reflexivo.

Seguindo essa linha de raciocínio, este estudo propõe que a visão da criança que aprende línguas, bem como a visão do planejamento do ensino de LEC e da formação e capacitação dos profissionais do setor seja sempre conduzida por essa noção de formação do indivíduo como um todo, de modo que o universo educacional se constitua do estímulo de todas as capacidades e potencialidades da criança.

Possibilitaríamos, assim, um ensino que se afasta da mentalidade científico-positivista que compartimentaliza disciplinarmente seu processo educativo, buscando, ao máximo, priorizar um ensino de bases transdisciplinares e críticas, a fim de alcançar uma transformação social e educacional, começando pela transformação da criança pequena.

É fundamental, portanto, que um olhar mais atento do professor, da escola, das futuras diretrizes e parâmetros curriculares ou das possíveis políticas linguísticas considere a formação integral como cerne do ensino-aprendizagem de LEC, visando um processo formativo que contemple muito mais do que habilidades linguísticas, mas que promova o crescimento multidimensional das crianças enquanto pequenos aprendizes, não somente de uma nova língua, mas aprendizes – que são – da própria vida.

Entendemos que ensinar uma LE para crianças sem saber quais são suas possíveis contribuições e benefícios é como tentar acertar um alvo que não se sabe qual é, ou onde ele se encontra. Acreditamos, assim, que um processo de conscientização sobre questões acerca da formação holística da criança favoreça o exercício de uma docência melhor fundamentada, a qual consiga chegar em seu destino, porque sabe os resultados que deseja alcançar.

No caso desta pesquisa, acreditamos firmemente que os momentos em que alcançamos resultados positivos quanto à formação integral das crianças, ou seja, quanto ao estímulo às inúmeras esferas do desenvolvimento, só se tornaram possíveis pela confluência de diversos empenhos implementados, já aqui discutidos, como, a título de exemplo:

- a) a utilização dos gêneros discursivos como referencial na abordagem de ensino;
- b) um planejamento voltado para um ensino que fosse significativo para a criança;
- c) a ampla exploração da ludicidade no ensino;
- d) um planejamento que oferecesse margem para discutir questões sociais, culturais e éticas, por exemplo, as quais estimulassem o raciocínio crítico-reflexivo nos aprendizes;
- e) a disposição, por parte dos professores-pesquisadores, para promover um ambiente aberto à afetividade.

É interessante ver, afinal, que o processo de aprendizado de línguas que se desenrolou no Projeto Creche não foi encarado como um processo isolado e descontextualizado para as crianças, mas como algo inerentemente relacionado com o desenvolvimento do aprendiz na condição de pessoa que está em fase de aprendizado sobre o mundo e sobre si.

Presumimos, então, que aprender inglês na infância significa mexer com as estruturas intrínsecas da criança, despertar dimensões que estão prontas para expandir. É disparar um efeito cascata e se dar conta de que, como disse Leonardo da Vinci, a quem tomamos como exemplo de homem integral (RAMOS, 2004), tudo se liga a tudo, pois o uno e o múltiplo são faces de uma mesma moeda, dado que o todo está na parte, assim como a parte está no todo.

Julgamos, dessa forma, ser necessário olhar criticamente para o desenvolvimento multidimensional possibilitado pelo ensino de LEC, para melhor guiarmos nossas pesquisas, nossas abordagens de ensino e nossas formações profissionais, visando não apenas o crescimento da criança enquanto um aprendiz de saberes pragmáticos, mas uma expansão da criança enquanto ser humano, construindo em si valores e princípios éticos e a capacidade de raciocinar de forma inteira, holística, tornando-se, assim, um ser pensante, autônomo, uma consciência livre, que jamais e sob nenhuma circunstância poderá ser aprisionada. Entendemos que essa é a melhor e maior contribuição que qualquer ensino pode dar a uma criança.

Finalizamos com as palavras de Bourdieu (1998, p. 53), as quais nos alertam que “formar cidadãos é propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão, para que possa cruzar fronteiras culturais na sua própria sociedade, para dela participar como cidadão pleno”. Cremos que podemos colaborar para que essa plenitude seja alcançada, através de uma educação linguística que seja crítica e que se revele transformadora, para genuinamente possibilitar que crianças pequenas se tornem cidadãos realmente plenos, os quais se sintam preparados para fazerem uma leitura crítica de si, do outro, da sociedade e do mundo no qual se encontram inseridos.

4.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

A utilização da língua materna durante o ensino-aprendizado de línguas é uma dicotomia frequentemente discutida nos estudos em Linguística Aplicada e, segundo Cunha e Maneschy (2011), não há um consenso sobre o assunto. No entanto, esse foi, certamente, um ponto que se destacou ao longo da pesquisa.

O uso exclusivo do inglês para crianças tão pequenas representou, ao meu ver, pontos positivos e negativos. Por um lado, o contato com um falante que utiliza unicamente uma outra língua levou muitas crianças a refletirem sobre as diferenças, tanto linguísticas quanto culturais, o que foi muito positivo – embora o ensino utilizando ambas as línguas (materna e estrangeira) também pudesse ter surtido o mesmo efeito.

Também foi notado que as crianças se esforçavam mais para se comunicar na língua-alvo, pois queriam ser compreendidas por nós, professores. Por outro lado, a comunicação ficou comprometida em muitos momentos, pois certos comentários que não eram compreendidos não podiam ser explicados na língua materna, já que a utilização exclusiva do Inglês era algo pré-acordado entre os membros do grupo, devido ao foco na produção oral do projeto.

Assim, foi percebido que o diálogo e o debate sobre certos pontos que emergiam durante as aulas, especialmente nos momentos livres em que não havia atividades e podíamos conversar mais à vontade, deixavam uma sensação de que poderíamos ter progredido mais em direção à assuntos que levassem à condução de um processo mais reflexivo e crítico nas crianças, se tivéssemos o amparo da língua materna. Portanto, a sugestão para pesquisas futuras no âmbito de LIC que incluam em seu escopo o ensino crítico da LE é que utilizem ambas as línguas, pois isso daria maior suporte para discussões com as crianças.

Outro ponto a ser considerado refere-se ao planejamento das aulas. Cremos que teria sido desejável a escolha de um número maior de temas que privilegiassem o foco nas questões que possibilitassem mais campo de exploração para debates de cunho crítico. Em nossa pesquisa, abordamos nesse viés crítico a solidariedade e o relacionamento com o outro, bem como a alimentação saudável, incitando as crianças a viverem de forma consciente no mundo contemporâneo, ao realizarem escolhas conscientes. Através do próprio contato com a LE e com os professores-pesquisadores que utilizavam apenas essa língua para se comunicarem com elas, percebemos que as crianças foram levadas a refletir e questionar a presença dessa língua outra e seus falantes de forma crítica. Os momentos inesperados – ocasiões em que surgiam situações não planejadas –, mas com alto potencial de exploração das capacidades de questionar e refletir, também foram preciosos para explorar o senso crítico das crianças.

Sugerimos, assim, que as pesquisas nessa área invistam em seu conteúdo programático na escolha de temas que permitam um vasto campo para desenvolvimento de discussões que se relacionem às questões intrínsecas ao ser humano, como as identitárias, emocionais/afetivas, que estejam ligadas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com o questionamento de padrões de beleza e de questões étnico-raciais, por exemplo, levando a processos reflexivos quanto à igualdade entre as pessoas, respeito, conscientização sobre temas atuais e sobre a diversidade linguística e cultural. Nesse sentido, as diferenças culturais e linguísticas devem ser abordadas de forma crítica, enfatizando o pluralismo e a heterogeneidade, tornando mais propícia a formação de espaço para um questionamento da visão do mundo que os cerca.

Conforme Pennycook (1998, p. 39), “Na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade”. A soma das palavras do autor à nossa experiência no Projeto Creche nos leva a sugerir que já em tenra idade se inicie a exploração de terrenos que possam fecundar um ensino que priorize o crescimento de sentimentos voltados para o espírito crítico, que busque igualdade, fraternidade e justiça social, amenizando, assim, um contexto tão imbuído de desigualdades, como é o caso de nosso país.

Do mesmo modo, cremos que a integração do ensino de LI com os demais conteúdos abordados pela professora titular seja muito profícua, tornando o ensino ainda mais rico e produtivo, visto que, com base nesses assuntos, torna-se possível o trabalho da própria LE. Acreditamos que caminhos transdisciplinares possam levar a uma visão mais holística e mais privilegiada do mundo e da vida, ensejando um ensino com embasamento crítico e auxiliando na formação de indivíduos capazes de agir com mais liberdade no mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

- ABE, M. I. **O brincar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de inglês no ciclo de alfabetização de uma escola**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- AGRA, C. B. **Inglês se aprende na escola pública**: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom**. New York. Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus Editora, 2012.
- ARANTES, V. T. P. **Perception and production of English final stops by young brazilian EFL students**. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- ARAGÃO, R. C. A dimensão afetiva no ensino e aprendizagem de L2. In: MAGALHÃES, J. S de; TRAVAGLIA, L. C. **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia, EDUFU, 2008, p. 2655-2662.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (Ed.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-24.
- ASSIS-PETERSON, A.; COX, M. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio** Vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007. Unisinos, 2007.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e fatos. In: **Contexturas - Ensino Crítico da Língua Inglesa**, n. 5, 2000/2001. p. 11-27.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARCELOS, F. G. **Reflexões sobre o ensino de língua inglesa na educação infantil**. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 116p.

BECKER, F. Paulo Freire e Jean Piaget: Teoria e prática. **Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas**. V. 9. Número especial. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Notas de campo. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150-75.

BORGES, C. L. **Panorama no ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na região metropolitana de Porto Alegre**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.).

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 31 maio 2017.

_____. MEC. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino**: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. v. 1, 2 e 3. 1998.

BREWSTER, J. Task-based Learning: Strategies for teachers and trainers. In: **Proceedings of the APAC Convention**. Barcelona. University of Barcelona. Cambridge: University Press, 1991.

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

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editora, 2011. p. 93-109.

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

CARNEIRO, G. R. S. **O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita**. 2002. 113f. Dissertação de Mestrado (Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.

CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C.; LIBERALI, F. C. Atividade social e multiletramento: um novo olhar para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças em contexto de escola pública. **Folio** [Online]: revista de letras, v. 6, p. 253-278, 2014.

CARVALHO, R. C. M. **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register**. 2005. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CASCAPERA, C. M. **Entre a língua portuguesa e a francesa: um estudo exploratório em instituição francófona no estado de São Paulo**. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 37-59.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

CORDEIRO, G. S. Apresentação à 2ª edição do livro Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (org.) **Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. Curitiba: Appris, 2013. p. 15-23.

COUTINHO, J. V. **Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira para crianças e o seu planejamento**. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CRESWELL, J. W.; HANSON, W. E.; CLARK PLANO, V. L.; MORALE, A. Qualitative research designs: Selection and implementation. **The counseling psychologist**, v. 35, n. 2, p. 236-264, 2007.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trab. Linguist. Apl.** [online]. 2009, vol. 48, n. 2, p. 229-245.

CRUZ, S. L.; MOREIRA, S. F. SLA under consideration: an experience of a successful learner of the English language. **Revista Desempenho**, n. 26, v. 2, 2016.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento das pesquisas qualitativas: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation**. London: Pearson Education, 2001.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DULAY, H.; BURT, M. Remarks on creativity in language acquisition. In: BURT, M.; DULAY, H.; FINNOCHIARO, M. (Eds.) **Viewpoints on English as a Second Language**. New York: Regents, 1977. p. 95-126.

ELLIS, G. Developing intercultural competence with children in the English language class. **Tresholds**, v. 1, p. 14-17, 2004.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University, 1994.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

EMERY, H. A Global Study of Primary English Teachers' Qualifications, Training and Career Development. **ELT Research Papers**, London: The British Council, 2012.

ENEVER, J. (Ed.). **ELLIE - Early Language Learning in Europe**. London: The British Council, 2011. 166p.

FANTINI, A. E. A Central Concern: Developing Intercultural Competence. **SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, Training & Service**. Vermont: Spring, 2000, v. 1.

FÁVARO, F. M. A. **A educação infantil bilíngue (português/ inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso**. 2009. 199f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA, A. J. Ensino de língua estrangeira para crianças e a formação de professores. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 11-13.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Intercâmbio - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 21, 2010.

FIGUEIRA, C. D. S. Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 35-62.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. (J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FONTANA, R.; CRUZ, N. O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. In: **Psicologia e trabalho pedagógico**. SP: edit. Atual, 1997. p. 119-131.

FONTANA, R.; CRUZ, N. A brincadeira na vida e na escola. In: **Psicologia e trabalho pedagógico**. SP: edit. Atual, 1997. p. 132-143.

FORTE, J. S. **O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças**. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. (2002). **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, 1996. p. 32.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

GAZZOTTI, D. **Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue**. 2011. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GARDNER, R. C. The Socio-Educational Model of Second Language Learning: Assumptions, findings, and issues. **Language Learning**, v. 38, n. 1, p. 101-126, march 1988.

- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
- GIBBS, G.; COSTA, R. C. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIESTA, L. C. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira da educação infantil**: noções de ensino e aquisição de vocabulário. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIMENEZ, T. English at primary level in Brazil: challenges and perspectives. In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. **Young learner English language policy and implementation: international perspectives**. Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group, 2009. p. 25-35.
- GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.
- GRADDOL, D. **English Next**. London: British Council, 2006.
- JOHNSTONE, R. An early start: What are the key conditions for generalized success? In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. (Eds) **Young learner English language policy and implementation: International perspectives**. Reading: Garnet Education, 2009. p. 31-41.
- JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.
- JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. et al. (Org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil – Uma homenagem à professora Telma Gimenez**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 349-369.
- KEALEY, D. J. **Cross-Cultural Effectiveness: A Study of Canadian Technical Advisors Overseas**. Hull, Quebec: Canadian International Development Agency, 1990.
- KOHL, L. R. **Survival Kit for Overseas Living**. Chicago: Intercultural Network/SYSTRAN Publications, 1979.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 201-224.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia** – 2012, Vol. 20, n° 2, p. 355-368.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, 9(2), 247-260.

LEMES, F. M. M. **Formação crítica docente**: uma experiência com seis professoras de inglês da educação infantil e 1ª fase do ensino fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

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

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in Psychology. In: WERTSCH, J. (Ed.). **The concept of activity in Soviet Psychology**. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1981. p. 37-71.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Editora Atomo e alinea, 2010. p. 19-62.

LINSE, C. T.; NUNAN, D. **Practical English Language Teaching: Young Learners**. New York, NY. McGraw Hill, 2005.

LIMA, D. C. Vozes da (Re)conquista: o papel da cultura no ensino da Língua Inglesa. **Polifonia**. Cuiabá, EDUFMT, n. 15, p. 87-107, 2008.

LIMA, A. P.; MARGONARI, D. M. Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – inglês para crianças. **Práxis educacional**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 129-139, jan./jun., 2012.

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

LUCAS, M. A. O. F.; MACHADO, M. C. G. Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012.

LURIA, A. R. **Language and cognition**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, n. 20, p. 11-30, 2005.

MARCHIORI, J. P. **O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil**: um estudo de caso. 2010. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, M. G. L. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. 2007. 148f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

MARTINS, P. L. O. **Didática Teórica Didática Prática**: para além do confronto. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

MCLAUGHLIN, B. The monitor model: Some methodological considerations. **Language Learning**, v. 28, n. 2, p. 309-332, dec. 1978.

MCLAUGHLIN, B. Conscious versus Unconscious Learning. A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 617-634, winter 1990.

MEDEIROS, A. F.; NOGUEIRA, E. M. L.; BARROSO, F. C. S. Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil. **Espaço do currículo**, v. 5, n. 1, p. 287-293, jun./dez. 2012.

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

MELLO, M. G. B. Política Pública para implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: o exemplo de Rolândia, PR. In: 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-PR: Appris Editora, 2017. p. 225-251.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. In: **DELTA**. São Paulo, v. 24, n. 2, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística aplicada na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

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

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: Ed. da UFRN, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NASCIMENTO, L. P. **Elaboração de Projetos de Pesquisa**: Monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2012. 149p.

NAVAS, J. M. B.; MORAES, M. C. Por uma escola transdisciplinar: em busca de indicadores. In: MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 89-118.

NUNAN, D.; LAMB, C. **The self-directed teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

OLIVEIRA, A.P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84

PAIVA, V. L. M. O. O modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Reflexões e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER. S. M. G. C. (Org.). **Sujeito e linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-46.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90. Em Defesa de Uma Abordagem

Crítica. In Signorini, I e Cavalcanti, M.C (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

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

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Org.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PENNYCOOK, A. **Language and mobility**. Unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PEREIRA, J. de C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente**. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: OUP, 2003.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Études Sociologiques**. Geneve (Switzerland): Librairie DROZ, 1977.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Editora/Unesco, 1973.

_____; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

_____; INHELDER, B. **La Psychologie de l'Enfant**. Paris: PUF, 1966.

PIATO, G. C. **Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês)**. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PICANÇO, D. C. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças? In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (org.) **Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. Curitiba: Appris, 2013. p. 261-280.

PINTER, A. **Teaching Young Learners**. Oxford: OUP, 2006.

PINTER, A. **Children learning second languages**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

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

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs). **A Geopolítica do Inglês**. Parábola, 2005, p. 135-159.

_____. Exposing young children to english as a foreign language: the emerging role of world english. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, 2009, p. 185-196.

_____. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 45- 57.

RAMOS, J. E. M. **Leonardo da Vinci**. Sua Pesquisa.com. [S. I.]. 2004. Disponível em: <<https://www.suapesquisa.com/leonardo/>> Acesso em: 26 jul. 2019.

READ, C. An ABC of Changes in Primary English Language Teaching and Learning Over the Last 30 Years. **IATEFL Young Learners & Teenagers SIG Newsletter: C&TS Digital Special Pearl Anniversary Edition**, 2016. p. 33-37.

RINALDI, S. Como as crianças aprendem e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. **Fólio – Revista de Letras**. v. 6, n. 2, p. 279-298. Jul/dez. 2014.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. 2006. 339f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **Reflexões e propostas sobre Língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Formação cidadã e língua estrangeiras para crianças na perspectiva do letramento crítico. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (Org.). **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada: questões empíricas, éticas e práticas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 67-111.

_____. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**. v. 23, n. 2, p. 273-319. 2007.

_____. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público nas transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 1-34.

_____. A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2009, vol. 48, n. 2, p. 247-274.

_____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURN, L.; TOLDO, C. (Orgs.). **Desafios contemporâneos do ensino: língua maternal e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2017. p. 125-155.

ROGERS, R.; O'DANIELS, K. Critical literacy education: a kaleidoscopic view of the field. In: ROWSEL, J.; PAHL, K. (Orgs.). **The Routledge handbook of literacy studies.** Nova York: Routledge, 2015. p. 62-78.

ROSA, S. S. **Construtivismo e mudança.** São Paulo: Cortez, 1994.

RUBBO, G. F. S. **Por que aprendemos línguas estrangeiras?:** com a palavra, as crianças. 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

RYCKEBUSCH, C. G. **A roda de conversa na educação infantil:** uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 2011. 226f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SALOMÃO, A. C. B. A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas. **Revista do GEL**, p. 42-76, 2013.

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

_____. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental:** fazer pedagógico e formação docente. 2009. 274f. São José do Rio Preto, SP. Tese de Doutorado. – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

_____. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul./dez. 2010.

_____. Língua inglesa em anos iniciais da educação básica pública: (re) pensar o planejamento para alcançar objetivos de aprendizagem significativa. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, 2011, v. 1. p. 1-16.

_____. Posfácio à 2ª edição. Por que discutir formação docente e práticas pedagógicas no ensino de língua estrangeira para crianças? Busca de possíveis respostas... In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.) **Ensino de língua estrangeira para crianças:** o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2013.

- 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**. 2016. 367f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SIQUEIRA, D. S. T.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**. Nº 48, jul-dez 2013, Salvador: p. 5-39.
- SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, 2009. p. 127-172.
- SCHNEIDER, S. D. **Concordância nominal de número na fala de crianças de 3 a 6 anos de idade do município de Novo Hamburgo: variação linguística na infância**. 2012. 205f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- SELBACH, H. V. **Do ideal ao possível: The crazycarstory – um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil**. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. ISBN 85-85725-33-8. p. 216.
- SILVA, A. O. **Aquisição/aprendizagem de LE na infância: a produção de enunciados em inglês por crianças de 3 a 5 anos**. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- SILVA, S. M. P. **Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil**. 2015. 224f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SILVA, V. R. **Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia**. 2012. Dissertação (Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The American tradition in qualitative research**. Vol. II. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2001. p. 131-138.

SUZUMURA, D. **Ensino de inglês para crianças pequenas**: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático *Cookie and Friends Starter*. 2016. 241f. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras 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**. 2017. 257f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

THOMÉ, A. C. **Aprendizagem do inglês por crianças pré-escolares**: relato de um experimento. 1993. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

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

_____. Histórias infantis e o ensino de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. **O ensino de LE para crianças**: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. p. 107-136.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

_____; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A. PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs). **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Curitiba-PR: Appris Editora, 2017. p. 17-39.

_____; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs). **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Curitiba-PR: Appris Editora, 2017.

TREVISIO, V. C.; ALMEIDA, J. L. V. O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 233-244, 2014.

TRINTA, R. R. A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. **Intercâmbio** – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. ISSN 2237-759X, v. 20, 2009.

VAN LIER, L. **Interaction in the Language Curriculum**: Awareness, Autonomy & Authenticity Harlow: Longman, 1996.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco/Loyola, 1996.

VIEIRA, C. A. C. **Entre cenários...crianças**: As emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa. 2018. 63f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2018.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum - Estudos de Linguagem**, p. 457-480, 2012.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F.; ALMEIDA, S. H. V. de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicol. educ.** [online]. 2009, n. 29, pp. 27-55.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **The Collected Works of L. S. Vygotsky.** Vol. 1. New York: Plenum, 1987.

_____. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1981.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue.** 2009. 217f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Carta ao CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA

CARTA AO CEP: emenda informando subprojeto vinculado ao projeto cadastrado

Vitória da Conquista, 12 de setembro de 2018

De Joceli Rocha Lima (Coordenadora do *POACE Project - Promovendo a Comunicação Oral em Inglês: Projeto Creche*)

À coordenação do CEP/UESB

Prezado senhor(a), atesto que a proposta de pesquisa de Suzana Longo da Cruz (CPF 096.204.467-98), intitulada “O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa e a Formação Integral de Crianças da Educação Infantil”, é um subprojeto do projeto “POACE Project – Promovendo a Comunicação Oral em Inglês: Projeto Creche” submetido por mim, Joceli Rocha Lima, coordenadora, ao CEP UESB e cadastrado na Plataforma Brasil sob o CAAE 30900114.6.0000.0055, o qual foi aprovado desde 2015. A proponente atuou como colaboradora e instrutora no projeto e goza de autorização da coordenadora para usar dados coletados do POACE Project.

Aguardo deste respeitável comitê retorno acerca do aqui exposto.

Desde já, agradeço e coloco-me à disposição para o que se fizer necessário.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Joceli Rocha Lima".

Prof.^a Ms. Joceli Rocha Lima
(Coordenadora)

ANEXO B – Termo de autorização para utilização de dados coletados de projetos de pesquisa



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Termo de Autorização para Utilização de Dados Coletados de Projetos de Pesquisa

Título do Projeto: POACE Project – Promovendo a Comunicação Oral em Inglês: Projeto Creche

A colaboradora/pesquisadora do Projeto supracitado, Suzana Longo da Cruz, está autorizada a utilizar os dados coletados desde que comprometa-se a usar essas informações e dados única e exclusivamente para fins científicos, preservando, integralmente, a autoria da pesquisa, bem como dos materiais produzidos pela equipe e o anonimato das crianças-participantes, ciente:

1. dos itens III.3i e III.3t, das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/12, do CNS - Conselho Nacional de Saúde, que substitui a 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), os quais dizem, respectivamente - "prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico-financeiro", e - "utilizar ... os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo", bem como 2. da Diretriz 12, das Diretrizes Éticas Internacionais para Pesquisas Biomédicas Envolvendo Seres Humanos - (CIOMS/93), que afirma - "O pesquisador deve estabelecer salvaguardas seguras para a confidencialidade dos dados de pesquisa. Os indivíduos participantes devem ser informados dos limites da habilidade do pesquisador em salvaguardar a confidencialidade e das possíveis consequências da quebra de confidencialidade".

Vitória da Conquista, 13/09/17
 Local/data

Autora do Projeto

Nome
 Joceli Rocha Lima

Assinatura

Joceli Rocha Lima