

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELLA FRALETTI DE SOUZA RUBBO

POR QUE APRENDEMOS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS?  
COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS.

CURITIBA  
2016

GABRIELLA FRALETTI DE SOUZA RUBBO

POR QUE APRENDEMOS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ?  
COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Deise Cristina de Lima Picanço

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Rubbo, Gabriella Fraletti de Souza

Por que Aprendemos Línguas Estrangeiras? com a palavra, as crianças./  
Gabriella Fraletti de Souza Rubbo. – Curitiba, 2016.  
176 f.

Orientadora: Profª Dra. Deise Cristina de Lima Picanço.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade  
Federal do Paraná.

1. Educação – Língua Estrangeira. 2. Educação – Crianças. 3. Análise do  
Discurso. I. Título.

CDD 372.65



## PARECER

Defesa de Dissertação de Gabriella Fraletti de Souza Rubbo para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Cristina de Lima Picanço, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Hilsdorf Rocha (on-line), Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "POR QUE APRENDEMOS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS? COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Deise Cristina de Lima Picanço		Aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Claudia Hilsdorf Rocha (on-line)		Aprovada
Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen		Aprovado

Curitiba, 25 de abril de 2016.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Matrícula: 155005  
Vice-Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

*Às crianças que cruzam meu caminho  
e me ensinam a ver o mundo de outra maneira.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por terem me incentivado desde cedo a estudar e a descobrir o mundo e por me darem a certeza de poder contar com eles em todos os momentos.

Ao meu marido David pelo carinho de todos os dias e por ter me ensinado o que é o companheirismo.

À minha família por sempre me apoiar nas minhas decisões. Em especial, ao meu tio Paulo pelo exemplo e presença constante ao longo deste mestrado, à Vó Vera, minha eterna referência, e ao tio Alex, que partiu quando eu finalizava esse texto, mas deixou comigo um pouco de si.

Aos amigos que acompanharam meu percurso com palavras de incentivo.

À Aliança Francesa, pelo aprendizado diário junto aos alunos e colegas professores.

Aos professores Maria Carolina Cordeiro Suplicy, Odayr Pazello Júnior e Priscila Magalhães, por terem me mostrado desde cedo que eu não sairia das salas de aula.

Aos profissionais e crianças das escolas em que a pesquisa foi realizada, pela abertura e acolhida com a qual me receberam.

Às professoras doutoras Lúcia Cherem e Tânia Braga Garcia por acompanharem meu projeto e sempre sugerirem novas possibilidades de interlocução.

Aos professores doutores Cláudia Hilsdorf Rocha e Henrique Janzen pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação. Ao professor Dr. Gilberto de Castro por me guiar na descoberta do Círculo de Bakhtin. Aos três professores pela disposição em participar da banca de defesa e dar continuidade a estas reflexões. Às professoras doutoras Suzete Bornatto e Juliana Tonelli, por terem também aceitado compor as bancas de qualificação e defesa.

À professora Dra. Deise Cristina de Lima Picanço, orientadora no sentido estrito do termo, por ter selecionado meu projeto de pesquisa, pela generosidade no compartilhamento de reflexões e conhecimentos, e por encontrar, a todo momento, o balanço ideal entre serenidade e rigor na condução deste trabalho.

## RESUMO

As discussões mais recentes sobre a maneira como os sujeitos concebem o ensino de línguas estrangeiras para o público infantil, não somente no meio acadêmico, mas também em esferas mais amplas da sociedade, demonstram a importância que esta disciplina assumiu nos últimos anos. Surgem, assim, diversas questões a respeito de como efetivamente ensinar línguas estrangeiras às nossas crianças. O que reúne, contudo, esses questionamentos é o fato de eles se colocarem usualmente sob um ponto de vista comum: o dos adultos. Na teoria desenvolvida pelos autores do Círculo de Bakhtin, a subjetividade constitui-se na experiência e no diálogo com outros sujeitos, gerando a teia complexa de vozes presentes nos enunciados que compõem o discurso de cada indivíduo. No que se refere ao aprendizado de línguas estrangeiras, os discursos mais frequentemente veiculados no mundo adulto dizem respeito aos benefícios profissionais de se aprender outras línguas, deixando de lado todo o aspecto formativo que este aprendizado pode proporcionar. Mas e a criança? O que tem ela a dizer sobre isso? Na busca por pistas de reflexão para tentar responder a esta questão, este trabalho realiza uma análise do discurso infantil sobre o aprendizado de línguas estrangeiras dentro de uma perspectiva bakhtiniana. O intuito é de contribuir para uma revisão das metodologias e dos materiais produzidos para o ensino desta disciplina, bem como subsidiar uma reflexão acerca das políticas públicas brasileiras neste âmbito. O corpus de análise que constitui o material empírico da pesquisa é formado pelos enunciados de aproximadamente 80 crianças, na faixa etária de 8 a 9 anos, regularmente matriculadas em quatro escolas localizadas no município de Curitiba que ofertam em seu currículo um dos seguintes idiomas: inglês, francês, alemão e espanhol. Os enunciados analisados foram extraídos da transcrição de rodas de conversa conduzidas junto a estes grupos de crianças após a realização de observações de aula, aplicação de questionários e realização de desenhos. As análises revelam que as crianças não só têm o que dizer a respeito do tema que lhes foi proposto, como têm muito a dizer. A fundamentação da análise enunciativa na teoria bakhtiniana permitiu perceber que as concepções infantis sobre o aprendizado de línguas estrangeiras parecem estar bastante marcadas pela presença de uma palavra autoritária que as faz com frequência reiterar ideias relacionadas à função meramente utilitária do aprendizado desta disciplina. No entanto, conforme o diálogo se desenvolve, as crianças começam progressivamente a relatar experiências individuais em relação às línguas estrangeiras e, então, algumas de suas palavras passam a demonstrar um reconhecimento do valor deste aprendizado para aspectos mais amplos de sua formação.

Palavras-chave: Crianças. Língua estrangeira. Análise do discurso. Bakhtin.

## RÉSUMÉ

Les discussions les plus récentes sur la façon dont les individus conçoivent l'enseignement des langues étrangères pour les enfants, non seulement dans le domaine académique mais aussi dans d'autres sphères de la société, démontrent l'importance que cette discipline a acquise au cours des dernières années. Plusieurs questions ont surgi ainsi à propos de comment enseigner effectivement les langues étrangères aux enfants. Toutefois, ces questions ont une caractéristique commune: elles se posent du point de vue des adultes. D'après la théorie développée par les auteurs du Cercle de Bakhtine, la subjectivité se constitue à travers l'expérience par le biais des dialogues entre les sujets, faisant naître le réseau complexe de voix présentes dans les énoncés qui composent les discours de chaque individu. En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, les discours les plus souvent diffusés parmi les adultes mettent en relief les avantages de ces connaissances pour les activités professionnelles, laissant de côté leur aspect essentiellement formatif. Mais et l'enfant ? Que pense-t-il de cela ? A la recherche de pistes de réflexion pour essayer de répondre à cette question, ce travail présente une analyse du discours des enfants sur l'apprentissage des langues étrangères, selon une perspective bakhtinienne. Le but est, à la fois, de contribuer à la révision des méthodologies et des matériels actuellement produits pour l'enseignement de cette discipline et de permettre une réflexion à propos des politiques publiques brésiliennes dans ce domaine. Le corpus d'analyse qui compose le matériel empirique de cette recherche est formé par les énoncés d'environ 80 enfants, ayant entre 8 et 9 ans, inscrits dans quatre écoles situées dans la ville de Curitiba, Brésil, qui proposent dans leur offre de disciplines une des langues étrangères suivantes : anglais, français, allemand et espagnol. Les énoncés analysés ont été prélevés de la transcription des rondes de conversation réalisées avec ces groupes d'enfants après l'observation de leurs classes de langue étrangère. Avant ce moment de discussion, les participants ont aussi répondu à des questionnaires et ont fait des dessins sur le thème. Les analyses révèlent que les enfants ont beaucoup à dire à propos de l'apprentissage des langues étrangères à l'école. Cette analyse énonciative, fondée sur la théorie bakhtinienne du langage, a permis de relever que les représentations des enfants sur l'apprentissage des langues semblent être très marquées par la présence d'une parole autoritaire qui les fait souvent réitérer des conceptions liées à une fonction essentiellement utilitaire de l'apprentissage de cette discipline. Pourtant, au fur et à mesure que le dialogue évolue, les enfants commencent progressivement à rapporter des expériences individuelles concernant les langues étrangères et, alors, quelques-uns de ces énoncés révèlent une reconnaissance de la valeur de cet apprentissage pour des aspects plus vastes de leur formation.

Mots-clés: Enfants. Langue étrangère. Analyse du discours. Bakhtine.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RODAS DE CONVERSA REALIZADAS E ANALISADAS.....	64
QUADRO 2 – NORMAS UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA.....	65

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA INFÂNCIA: DISCURSOS E PRÁTICAS .....</b>	<b>18</b>
1.1 POR QUE ENSINAR LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS? .....	18
1.2 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS .....	32
1.3 A CRIANÇA APRENDIZ DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS : UM OLHAR BAKHTINIANO SOBRE A NOÇÃO DE SUJEITO .....	38
<b>2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: O DISCURSO DA CRIANÇA .....</b>	<b>45</b>
2.1 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A PESQUISA COM CRIANÇAS .....	46
2.2 ESTRATÉGIAS DE APREENSÃO DO DISCURSO INFANTIL .....	50
<b>3 UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DAS VOZES INFANTIS SOBRE O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....</b>	<b>60</b>
3.1 DEFINIÇÃO E PERCEPÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA PELA CRIANÇA.....	65
3.1.1 Para as crianças, o que é uma língua estrangeira? .....	66
3.1.2 Uma língua é mais importante que a(s) outra(s)? .....	72
3.2 RAZÕES PARA SE APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	84
3.2.1 Para que serve uma língua estrangeira? .....	86
3.2.2 A interação que dá sentido à aprendizagem.....	100
3.3 A EXPERIÊNCIA INFANTIL NA CONCEPÇÃO DO APRENDIZADO .....	110
3.3.1 A voz da criança: por que aprendemos línguas estrangeiras? .....	111
3.3.2 Língua é cultura?.....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>145</b>

## INTRODUÇÃO

Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo.  
*Ludwig Wittgenstein*

Ao supor que o enunciado da epígrafe fosse proferido por uma criança, damos conta da responsabilidade que nós adultos detemos enquanto mediadores entre as crianças e o mundo da linguagem. É, afinal, através desta faculdade de expressão que se estabelece relações consigo mesmo e, sobretudo, com o outro, constituindo a teia de relações que nos faz pertencer à sociedade e que constitui o mundo tal como cada um de nós o concebe. Sendo a língua a forma de expressão mais característica dos seres humanos, o questionamento que devemos nos colocar é: o que representa, para uma criança, expressar-se em determinada língua? Em se tratando de sua língua materna, possivelmente a resposta a esta pergunta seria relacionada à necessidade de comunicação para inserir-se no mundo que ela enxerga e que a cerca. Mas o que significa para ela expressar-se em outra língua? De que maneira o conhecimento de uma língua estrangeira altera os limites do seu mundo?

Este questionamento me acompanha quotidianamente desde que comecei a trabalhar com o ensino de língua estrangeira para crianças. Apesar de gostar de dar aulas tanto para o público infantil como para adultos, o universo da criança e a maneira como ela se constitui enquanto sujeito inserido na sociedade sempre me fascinou. Ao introduzi-las ao aprendizado da língua francesa, percebia que este simbolizava, para muitas delas, a entrada em um outro universo, com outros signos e sentidos, outros códigos e outras maneiras de se comportar. O mais interessante, ao meu ver, é que este entendimento se dá de forma quase que automática, sem que nenhum adulto precise lhes explicar que linguagem e identidade são duas faces de uma mesma moeda.

Seja antes, durante ou depois das aulas, ao observar a maneira como meus pequenos alunos demonstram perceber o aprendizado de uma língua diferente da materna, passei a me interessar particularmente pela forma como se dá o aprendizado de outras línguas pelas crianças e como elas veem esta disciplina geralmente não obrigatória para as séries iniciais do Ensino Fundamental como o são o português e a matemática, mas tão indispensável aos olhos do mundo adulto

nos dias de hoje. O que pude perceber, assim, é que a maneira como o ensino de línguas estrangeiras é visto por nós adultos não corresponde necessariamente às expectativas das crianças em seu aprendizado. Condiçoados que somos a atingir objetivos práticos no cotidiano, acabamos esquecendo talvez de que a infância é o período em que a linguagem e as concepções de mundo dos sujeitos se consolidam. Estabelecer única e exclusivamente objetivos pragmáticos e utilitários no ensino de LE, deixando de lado seu aspecto formativo na educação integral da criança, não seria um grande equívoco?

Penso, portanto, que, além do modo de aprender, um dos principais fatores que distinguem adultos e crianças em uma aula de língua estrangeira é a motivação. Adultos procuram cursos de idiomas para desenvolverem-se profissionalmente, para viajarem, ou por interesse pessoal por uma cultura determinada. E as crianças? Em geral, elas não escolhem este aprendizado, assim como não optam por aprender as demais disciplinas das matrizes curriculares. Então, para que ele ocorra de maneira efetiva, cabe ao professor torná-lo ou não significativo aos olhos das crianças. Todos aqueles, assim como eu, que desejam mudanças e melhorias na forma como é conduzida a educação no Brasil, falam com frequência em tornar o aprendizado significativo. A meu ver, contrariamente a muitos adultos, para quem só tem significado aquilo que eles compreendem e enxergam como necessário, a criança não constrói a sua motivação somente com base na aplicabilidade e na funcionalidade daquilo que aprende. Para ela, a vontade de aprender pode vir da maneira como a aula é conduzida, da descoberta de uma realidade diferente por meio do idioma, da curiosidade própria à infância.

É possível perceber atualmente que discussões a respeito da maneira como os sujeitos concebem o ensino de línguas estrangeiras para o público infanto-juvenil nos dias de hoje tornam-se cada vez mais frequentes, não somente no meio acadêmico, mas também em esferas mais amplas da sociedade, notadamente na mídia (PICANÇO, 2013b). Enquanto a maioria dos indivíduos, envolvidos ou não no processo de ensino-aprendizagem, concorda em reafirmar a importância de ensinarmos línguas estrangeiras às nossas crianças, opiniões divergentes confrontam-se quotidianamente quando o assunto é como fazê-lo: quais competências linguísticas devem ser priorizadas? ; que materiais didáticos utilizar? ; que idiomas ensinar? ; a partir de que idade introduzir o ensino de línguas estrangeiras na escola? ; por que, afinal, ensinar línguas estrangeiras às nossas

crianças? As questões são diversas e numerosas, mas todas elas unidas por um ponto de vista comum: o dos adultos.

Percebi, então, este objeto de pesquisa, ou seja, as concepções acerca do aprendizado de línguas estrangeiras, como sendo lógico para a continuidade de minha trajetória acadêmica. O que me inquietava, no entanto, é o fato de meu olhar de professora e pesquisadora ser também um olhar adulto, uma vez que acredito que, se as respostas às perguntas relacionadas anteriormente acerca do aprendizado de línguas estrangeiras pelas crianças ainda não foram encontradas, talvez a procura por elas esteja sendo feita de maneira equivocada.

Na teoria desenvolvida pelos autores russos do Círculo de Bakhtin, a consciência individual é concebida como o produto da interação permanente entre os sujeitos por meio da linguagem. Dentro desta perspectiva, a subjetividade constitui-se, portanto, na experiência e no diálogo com outros sujeitos, gerando como produto a teia complexa de vozes presentes nos enunciados que compõem o discurso de cada indivíduo. Evidentemente, a experiência de um adulto é quantitativamente maior que a de uma criança. Seu discurso torna-se, desta maneira, mais propício à repetição e à propagação de vozes sociais – repletas de valores e de relações de poder – que circulam socialmente nas esferas de comunicação do mundo adulto. No que se refere ao aprendizado de línguas estrangeiras, os discursos mais frequentemente veiculados dizem respeito aos benefícios profissionais de se aprender outras línguas, deixando de lado todo o aspecto formativo que este aprendizado pode proporcionar. Mas e a criança? O que tem ela a dizer sobre isso?

Por muito tempo em nossa sociedade, as crianças não eram vistas como sujeitos dotados da capacidade de emitir juízos de valor sobre os acontecimentos do seu entorno. Por mais que esta forma de concebê-las não seja necessariamente unânime na atualidade, ainda nos dias de hoje é frequente encontrar no discurso adulto vozes que apontam para a fragilidade das crianças e para a inferioridade das suas concepções de mundo em relação àquelas dos adultos. Para os sujeitos que as percebem desta maneira, trata-se apenas de indivíduos em um estado prematuro de desenvolvimento, preparatório para a vida adulta, uma vez que sua maneira de valorar suas experiências costuma ser diferente daquela dos que já não são mais crianças. Dentro desta perspectiva, elas acabam por ser destituídas de voz própria,

tal como a própria etimologia da palavra *infante* – aquele que não fala, que não tem voz – o demonstra.

No âmbito da pesquisa e dos estudos sobre a educação e a infância, no entanto, esta maneira de enxergar a criança vem, felizmente, dando lugar a uma maneira mais respeitosa de perceber as crianças. Desde as últimas décadas do século XX, elas, pouco a pouco, passam a ser admitidas na complexa trama social em que vivemos como sujeitos pensantes e falantes que não só podem como devem ter seus pensamentos e palavras valorizados. Sendo assim, no que tange este trabalho, se as crianças são os sujeitos diretamente implicados no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a elas dirigido, por que não buscar, senão respostas, ao menos pistas de reflexão junto a elas para os questionamentos que nós adultos nos colocamos? É possível que, ao ouvir sua voz, nos deparemos com subsídios de que necessitamos para a elaboração de políticas públicas realmente voltadas para o ensino desta disciplina, escassas atualmente, bem como para o desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos mais adaptados a esta faixa etária.

A pesquisa sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças pode ser considerada ainda como incipiente no Brasil, mas começou a produzir resultados bastante ricos e interessantes no decorrer dos últimos anos. No entanto, segundo Rocha, Tonelli e Silva (2010, p. 352), há uma carência de estudos empíricos permitindo uma ampliação e um fortalecimento deste campo investigativo. Dentro desta perspectiva, a voz das crianças raramente é objeto de estudo de trabalhos que envolvem a análise do discurso no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Existem estudos que abordam a análise do discurso infantil em outras esferas, como por exemplo o aprendizado da escrita, as representações infantis acerca de questões identitárias, e, principalmente, a construção dos enunciados infantis, questões estas que, mesmo que forneçam bases para a compreensão do discurso infantil, se distanciam de certa forma do escopo desta pesquisa.

No caso de trabalhos que abordam as concepções dos sujeitos acerca do aprendizado de línguas estrangeiras, geralmente são analisadas as formações discursivas presentes na mídia (GARCIA, 2009; PICANÇO, 2013b) ou nos enunciados dos adultos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, notadamente pais e professores (GARCIA, 2011; ROCHA, 2006). Alguns trabalhos buscam uma abordagem semelhante à deste projeto, envolvendo, portanto, a

análise do discurso infantil. No entanto, estas pesquisas geralmente se concentram exclusivamente no aprendizado de uma língua estrangeira: o inglês (ROCHA, 2006; SCHEIFER, 2009).

Cabe ressaltar que acredito haver outros estudos que busquem efetivamente compreender a problemática do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras voltados para crianças sob uma ótica discursiva. No que se refere aos trabalhos acadêmicos mencionados, os resultados indicados aqui restringem-se, portanto, às buscas realizadas nas plataformas Scielo e Periódicos da Capes, em que a revisão de literatura foi realizada no início de 2015, e abrangem o período entre os anos de 1960 a 2014.

Convém destacar igualmente que, no mercado editorial brasileiro, estão disponíveis algumas publicações que tratam da temática em questão, problematizando e abordando o ensino de línguas estrangeiras para crianças sob diversos ângulos (TONELLI e CHAGURI, 2013; ROCHA, TONELLI e SILVA, 2010). Nesta última obra, os autores fazem inclusive um apanhado do cenário brasileiro de pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras pelas crianças, tendo constatado aspectos relevantes para o avanço das pesquisas nesta área, como por exemplo o fato de que a grande maioria dos estudos prioriza o ensino da língua inglesa. Os autores perceberam também haver pouco diálogo entre as pesquisas realizadas neste campo no país, gerando uma limitação do seu alcance e aplicabilidade.

Ainda no que se refere às publicações recentes sobre o tema no mercado editorial brasileiro, tendo em vista que este trabalho adota uma abordagem discursiva deste campo de pesquisa, julgo relevante apontar que a questão do discurso da criança de maneira mais ampla também é detalhada por alguns autores, tais como Del Ré, Paula e Mendonça (2014), que tratam de aspectos característicos do uso da linguagem pela criança em contextos diversos de interação sob uma ótica discursiva bakhtiniana.

Diante do acima exposto, a pesquisa de mestrado aqui relatada busca analisar as concepções infantis acerca do aprendizado de línguas estrangeiras em ambiente escolar. Suas bases teóricas repousam essencialmente sobre duas correntes que permitem fundamentá-la: a sociologia da infância e a análise enunciativa embasada nas ideias defendidas pelos autores do Círculo de Bakhtin. Entendo que a sociologia da infância fornece subsídios para justificar o papel das

crianças como sujeitos plenos na sociedade e que têm, portanto, direito de se expressar e de ter suas concepções e opiniões sobre diversos temas reconhecidos pelos demais sujeitos. Este entendimento é fundamental para esta pesquisa, uma vez que o material de análise consiste nos enunciados proferidos por crianças em rodas de conversa conduzidas em turmas de quatro escolas do município de Curitiba que oferecem aulas de LE aos alunos matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Estes enunciados infantis serão discutidos a partir de uma perspectiva bakhtiniana de análise, trazendo a este trabalho um enfoque na relação que se estabelece entre linguagem, sujeito e sociedade, e permitindo a adoção de uma ótica interacional que vê no confronto de vozes sociais a dinâmica da formação da subjetividade de cada um de nós.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é realizar uma análise do discurso infantil sobre o aprendizado de línguas estrangeiras, possibilitando uma melhor compreensão da percepção da criança sobre o tema, e contribuindo, assim, para uma possível revisão das metodologias e dos materiais produzidos para o ensino desta disciplina, bem como para subsidiar uma reflexão acerca das políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos do projeto são:

- analisar as concepções de crianças na faixa etária de 8 a 9 anos (4º ano do Ensino Fundamental) acerca do aprendizado de línguas estrangeiras em ambiente escolar a partir de uma abordagem enunciativa bakhtiniana;
- comparar as percepções de crianças aprendizes de língua estrangeira em contextos escolares distintos (quatro escolas, sendo duas públicas e duas particulares, e quatro línguas estrangeiras diferentes).

Para tanto, o corpus de análise que constitui o material empírico desta pesquisa é formado pelos enunciados de aproximadamente 80 crianças, na faixa etária de 8 a 9 anos, regularmente matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas localizadas no município de Curitiba que oferecem a disciplina língua estrangeira em seu currículo. Estes enunciados foram extraídos das transcrições de quatro rodas de conversa realizadas durante o primeiro semestre do ano de 2015 em duas escolas públicas e duas escolas particulares, que foram selecionadas em função da oferta da disciplina língua estrangeira para crianças da faixa etária estipulada como recorte do estudo. No intuito de avaliar possíveis

variações nas concepções infantis em função do idioma aprendido, a seleção das instituições também baseou-se na escolha de quatro LE distintas (inglês, francês, alemão e espanhol), sendo que cada uma delas corresponde a uma das escolas em que a coleta de dados foi efetuada.

Previamente à realização das rodas de conversa, foram observadas de duas a três aulas de língua estrangeira junto às turmas de crianças participantes da pesquisa, como forma de balizamento dos instrumentos de pesquisa a serem aplicados. Posteriormente, as crianças começaram a entrar em contato com o tema a ser discutido durante as rodas ao responderem a um questionário adaptado à sua faixa etária. Em algumas das escolas, elas fizeram desenhos das aulas de língua estrangeira. Somente após esta gradual aproximação junto aos grupos de crianças é que as rodas de conversa foram realizadas, tendo sido por mim conduzidas conforme os apontamentos que realizei em um roteiro semiaberto elaborado principalmente a partir das respostas fornecidas pelas crianças ao questionário aplicado.

O resultado desta pesquisa consiste, portanto, na análise dos enunciados infantis obtidos a partir das transcrições das rodas de conversa. O roteiro de observação utilizado, o questionário aplicado previamente à realização das rodas, bem como alguns dos desenhos realizados pelas crianças como forma de aproximação com o tema discutido, encontram-se no final deste trabalho, que se estrutura da seguinte forma:

O primeiro capítulo objetiva situar o ensino de línguas estrangeiras para crianças nos dias de hoje, buscando identificar as razões pelas quais esta disciplina encontra-se presente nas matrizes curriculares de inúmeras escolas de Ensino Fundamental, em especial no contexto educacional brasileiro, e identificando quem é este sujeito-criança de que falamos dentro de uma perspectiva bakhtiniana.

O segundo capítulo, por sua vez, trata da caracterização do campo de pesquisa, o discurso da criança, trazendo argumentos da sociologia da infância para justificar os porquês de se realizar pesquisas com crianças. Adicionalmente, para embasar a análise dos enunciados infantis, são apresentados nestes capítulos alguns conceitos da teoria do Círculo de Bakhtin em associação com fundamentos relativos à pesquisa empírica, fornecendo assim o referencial teórico-metodológico da pesquisa.

A análise dos enunciados infantis é apresentada em três partes, no capítulo terceiro. Estas diferentes partes foram determinadas a partir de uma categorização das rodas de conversa, que permitiu determinar categorias principais e subcategorias de análise. A interpretação dos enunciados é sempre articulada com conceitos bakhtinianos, que servem de fundamento constante para a análise.

Por fim, sob a forma de considerações finais, discuto algumas das percepções enunciadas pelo discurso infantil ao longo da pesquisa, buscando articular as concepções das crianças sobre a aprendizagem de LE com reflexões acerca do ensino desta disciplina, em especial no contexto das escolas brasileiras.

## **1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA INFÂNCIA: DISCURSOS E PRÁTICAS**

Discutir a respeito do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE), especificamente neste período peculiar do desenvolvimento social do sujeito que é a infância, leva-nos necessariamente a levantar questões que possibilitem melhor delimitar e delinear o campo de pesquisa em que este trabalho se insere. Entendo ser preciso, portanto, identificar as razões pelas quais podemos falar nos dias de hoje em um “ensino de línguas estrangeiras para crianças”, procurando determinar suas especificidades e razões de ser, em especial no que diz respeito aos contextos educacionais brasileiros em que esta disciplina se faz presente.

### **1.1 POR QUE ENSINAR LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS?**

Há questionamentos para os quais as respostas são evidentes e unívocas. Este não é o caso da pergunta que confere o nome a esta seção. Na realidade, as possíveis respostas que vêm à mente ao se refletir a respeito dela, parecem oscilar entre os posicionamentos que apontam as pesquisas acadêmicas e o que circula nas mais diversas esferas da sociedade, refletindo uma grande diversidade de pontos de vista que parecem por vezes retirar do centro deste problema seu ator principal: a criança.

A abordagem discursiva desta questão permite constatar que, na grande maioria dos casos, ocorre no ensino desta disciplina uma assimilação do papel da criança às necessidades e objetivos típicos do universo adulto. Isto se deve ao fato de que o ensino de LE para crianças surgiu como uma adaptação do modelo elaborado para os adultos, carregando consigo as mesmas finalidades de ensino, voltadas para a comunicação cotidiana. Assim, pretende-se transmitir às crianças ferramentas linguísticas específicas que lhes permitam futuramente ter uma comunicação efetiva, com vistas à sua inserção no mercado de trabalho (GARCIA, 2011). Concordando com Picanço (2013a),

Não podemos corroborar o discurso de se ensinar línguas estrangeiras para melhorar condições de vida ou para assegurar melhores vagas no mercado de trabalho. Nos anos iniciais da escolarização, nossas crianças não estão preocupadas com estas questões. O aprendizado precisa ser significativo no presente e não pautado em benefícios futuros. (PICANÇO, 2013a, p. 284)

De fato, basta observar o discurso que circula na sociedade, e em especial na mídia, para perceber como este sentido permeia os enunciados dos sujeitos na atualidade. Enunciados como “Invista no futuro do seu filho” aparecem com frequência nas propagandas de escolas de idiomas ao se referirem a cursos voltados para crianças. O mesmo ocorre em jornais e revistas de grande circulação ao publicarem reportagens acerca do ensino de LE para crianças. As ideias de que “quanto mais cedo melhor”, de que trata-se de um investimento para o futuro, e de que formar pequenos políglotas é indispensável nos dias de hoje, são frequentemente reiteradas (PICANÇO, 2013b; GARCIA, 2009).

Este deslocamento do mundo adulto para a realidade infantil pode gerar uma inversão de valores passível de destituir de sentidos o aprendizado de uma LE por parte das crianças. Algumas pesquisas chegam inclusive a questionar se “quanto mais cedo melhor” deveria de fato ser uma máxima quando se trata do ensino de LE para crianças (GARCIA, 2011). A impressão que se tem é que perdeu-se de vista a real importância do aprendizado desta disciplina na infância. Concordando com Rocha (2007),

Parece-nos inadequado abordar a relevância do ensino de LE de 1ª a 4ª séries [atualmente 2º a 5º ano do Ensino Fundamental], tomando como referência apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da fluência que se almeja adquirir através do mesmo. (ROCHA, 2007, p. 279)

Desta forma, não se pode negligenciar o aspecto cultural intrínseco das LE, que, segundo a autora, “*revela-se como o elemento propulsor do crescimento linguístico, intelectual, físico, emocional e sociocultural do aprendiz-criança*”, contribuindo para sua formação integral (ROCHA, 2007, p. 280).

Neste sentido, estudiosos desta área vêm desenvolvendo nos últimos anos pesquisas que levam em conta a importância da adoção de uma perspectiva multilíngue ou plurilíngue precoce não somente no ensino de LE, mas também da língua materna (CORDEIRO, 2013, p. 16). Tal perspectiva defende que um ensino

que leve em consideração a promoção de uma conscientização acerca das diversas estruturas linguísticas que compõem as LE deve permitir uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento das diferentes línguas, proporcionando um aprendizado mais eficaz.

Segundo Cordeiro (2013), o impacto destes estudos já se faz sentir em países da Europa, notadamente em virtude da importância adquirida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000), documento que busca estabelecer um referencial comum para o ensino de línguas estrangeiras modernas no contexto de multilinguismo que caracteriza o continente europeu, permitindo uma equiparação no tratamento desta questão pelos diferentes países membros da União Europeia.

Este documento insiste em uma abordagem plurilíngue no ensino de toda e qualquer LE, distinguindo claramente o plurilinguismo do multilinguismo. Enquanto este último é definido como o fato de se conhecer diferentes línguas ou de línguas diversas coexistirem em uma dada sociedade (*ibid*, p. 11), o primeiro adquire uma relevância maior na abordagem da aprendizagem de línguas que o texto procura estabelecer:

É possível atingir o multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas em uma escola ou sistema educativo determinados, seja incentivando os alunos a estudarem mais de uma língua estrangeira ou reduzindo a posição dominante tomada pelo inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilíngue vai além, insistindo no fato de que, à medida que a experiência de um indivíduo no tocante às línguas dentro de seu contexto cultural se expande para além da língua familiar, passando àquela do grupo social e, então, àquela de outros grupos (seja via aprendizagem escolar ou indireta), ele/ela não classifica estas línguas e estas culturas em compartimentos separados; ao contrário, constrói uma competência comunicativa para a qual contribuem todos os conhecimentos e todas as experiências proporcionadas pelas línguas, nas quais estas mesmas línguas se correlacionam e interagem. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, p. 11, tradução nossa)

Ainda que esta definição de plurilinguismo seja extensa e apresente diversos aspectos interessantes a serem levados em conta no ensino de LE, é necessário fazer algumas considerações levando-se em conta as particularidades desta pesquisa. Em primeiro lugar, evidentemente, o contexto brasileiro de ensino/aprendizagem de LE não é o mesmo que o europeu, onde a multiplicidade de línguas e de fronteiras é mais evidente. Ainda assim, é necessário olhar de maneira crítica para o mito da nação monolíngue que costuma caracterizar o discurso sobre

o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil, tendendo a desvalorizar o papel das minorias linguísticas e socioculturais que aqui se fazem presentes, tais como “as comunidades indígenas, imigrantes, fronteiriças, as pessoas surdas, entre outras” (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007, p. 10). Diferentes graus de conflito diglótico encontram-se presentes, portanto, no país. Além disso, escamoteados sob a imagem de uma nação pluricultural, encontram-se nos discursos frequentemente veiculados pela sociedade inúmeros estereótipos sobre as diferentes comunidades que aqui vivem, estereótipos estes que podem acabar por influenciar o aprendizado de outras línguas.

Galli (2015) aponta que o inglês e o espanhol são as línguas mais ensinadas no Brasil por razões que podemos considerar legítimas: o inglês por ser a língua que permite a comunicação internacional no contexto político e econômico em que vivemos hoje e o espanhol por sermos o único país lusófono na América do Sul de predominância hispânica. É importante destacar, também, que a motivação para o aprendizado do espanhol relaciona-se igualmente à sua proximidade com o português e ao fato de ser uma língua falada em países europeus e nos Estados Unidos. A legitimidade destas questões não deixa, no entanto, de reforçar a importância da promoção da pluralidade linguística no país, fazendo com que línguas que fazem parte da nossa história, como as línguas indígenas, o italiano, o castelhano, o alemão e o holandês sejam igualmente valorizadas na tomada de consciência da miscigenação que nos constitui. Incluo nesta relação a língua brasileira de sinais (LIBRAS), que felizmente vem sendo mais valorizada no decorrer dos últimos anos. Conscientizar nossas crianças a respeito da pluralidade linguística que nos é característica não significa necessariamente procurar ensinar todas essas línguas na escola, mas ao menos promover um reconhecimento das culturas a elas associadas e da importância destas para nossa constituição enquanto sociedade, contribuindo para minimizar as desigualdades tão presentes em nosso país e que estabelecem diferenças na formação escolar como um todo.

No Brasil, ademais, o status socioeconômico e o grau de urbanização afetam os níveis de variação sociocultural de uma dada comunidade. Consequentemente, “o acesso à língua urbana de prestígio, veículo da cultura de letramento, está relacionado à classe social” (*ibid*, 2007, p. 12). Falar, portanto, do ensino de LE para crianças é ainda mais complexo em um país de dimensões continentais onde inúmeros contextos educacionais distintos coexistem. De fato, não podemos

esquecer que há no Brasil um grande número de crianças vivendo em ambientes rurais ou em comunidades isoladas, onde o acesso à informação é reduzido e a reflexão sobre a diversidade linguística que nos caracteriza não adentra as salas de aula. O mesmo tende a ocorrer nas comunidades mais pobres das grandes cidades, que sofrem com a infraestrutura precária de suas escolas e com problemas graves relacionados, por exemplo, à falta de professores. Isto afasta dos alunos, não só a possibilidade de aprendizagem de LE, mas também discussões sobre a diversidade de línguas que nos constitui histórica e socialmente. Portanto, escolas que contemplam em seus currículos o ensino de LE como o inglês, o francês, o alemão e o espanhol geralmente encontram-se localizadas em meio urbano e são frequentadas por crianças que têm acesso a um ensino regular e a um universo sociocultural distinto daqueles anteriormente mencionados. Tal é o caso dos estabelecimentos incluídos nesta pesquisa.

As quatro escolas em que a pesquisa de campo foi realizada estão situadas no município de Curitiba e localizam-se em bairros distintos. As duas instituições particulares têm seu endereço em bairros nobres e centrais da cidade (Batel e São Francisco), sendo que seu entorno é caracterizado pela forte presença de estabelecimentos comerciais direcionados a um público de poder aquisitivo elevado, o que também é indicado pelo grande número de residências de classe média alta localizadas nestas regiões. Seu acesso, por ser central, é facilitado, e as crianças que as frequentam costumam fazê-lo, em sua maioria, em meio período. Já as duas escolas públicas em que ocorreu a coleta de dados situam-se em bairros mais afastados do centro da cidade (Orleans e Barreirinha). Seu acesso é mais dificultado que nas outras duas escolas, fato este que explica a matrícula de crianças vivendo nas proximidades da escola ou sendo a ela conduzidas por meio de veículos escolares específicos. Há alguns estabelecimentos comerciais no entorno das mesmas, mas estes são mais raros e essencialmente destinados a um público de poder aquisitivo inferior. Nestas escolas, por haver ensino integral, todas as crianças passam ao menos nove horas nas suas dependências.

Há diferenças também no que diz respeito à infraestrutura das escolas particulares relativamente às instituições públicas, sendo estas mais precárias em termos de estado de conservação e mobiliário. No que diz respeito à organização e à administração escolar, não foram perceptíveis diferenças significativas entre os dois tipos de instituição. Todas elas demonstraram seguir um plano pedagógico bem

delineado e possuir profissionais preocupados com o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Adicionalmente, as diferenças socioeconômicas que parecem ser evidenciadas quando comparamos a localização geográfica das instituições parecem não influenciar de maneira significativa o acesso das crianças aos meios de comunicação em massa, já que, em sua maioria, elas demonstravam ter acesso à televisão e internet em suas residências, comentando com frequência a respeito desses recursos no decorrer pesquisa. Não podemos, portanto, considerar as crianças participantes desta pesquisa que frequentavam instituições públicas como sendo provenientes de comunidades exclusivamente de baixa renda e com pouco acesso à informação. As análises efetuadas no âmbito deste trabalho restringem-se, portanto, a estes contextos específicos.

Ao tratarmos da presença de LE como disciplinas escolares nos currículos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente nas escolas brasileiras localizadas nas cidades de médio e grande porte, deve-se levar em conta o fato de que estes meios acabam sofrendo de maneira talvez mais direta a influência das exigências da economia de mercado vigente no país sobre os objetivos de se ensinar (e de aprender) outras línguas. Afinal, a “necessidade” do domínio de LE, em especial o inglês, tornou-se, desde o pós-guerra, um dos imperativos das escolas que visam formar sujeitos aptos a atuarem em um mercado de trabalho cada vez mais tecnicista e globalizante, afastando desta disciplina o caráter humanista que detinha até meados do século XX (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007).

Não se pode negligenciar também o fato de que, de um ponto de vista geopolítico, os últimos anos vem sendo marcados pelos movimentos migratórios que têm trazido ao Brasil populações originárias principalmente da América Central e do Oriente Médio. Estas questões inserem-se em uma realidade mundial bastante complexa que torna a discussão sobre língua e cultura na atualidade essencial para que possamos compreender as particularidades do ensino e da aprendizagem de LE, em especial ao tratarmos de crianças e do ambiente escolar. Afinal, é inegável que vivemos em um mundo globalizado em que cada vez mais percebemos desfazer-se a noção clássica dos limites físicos estabelecidos pelas fronteiras. Trata-se de um processo complexo de interação entre as mais diversas sociedades, definido por Giddens (1990) da seguinte maneira:

A globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço. Assim, quem quer que estude as cidades hoje em dia, em qualquer parte do mundo, está ciente de que o que ocorre numa vizinhança local tende a ser influenciado por fatores – tais como dinheiro mundial e mercados de bens – operando a uma distância indefinida da vizinhança em questão. (GIDDENS, 1990, p. 60)

Este processo afeta as sociedades em suas mais diferentes esferas, fazendo com que as noções de língua e de cultura acabem também por ser influenciadas. Ao falar em língua e cultura, refere-se necessariamente à questão da identidade e, assim como o afirma Hall (2005), o sujeito pós-moderno é caracterizado por não possuir uma identidade una e fixa. Na esteira deste processo de descentramento do sujeito, as identidades culturais nacionais acabam por ser deslocadas pelo processo de globalização. Neste contexto,

no interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como "homogeneização cultural". (HALL, 2005, p. 75-76)

Ainda que relativize esta questão, afirmando que, em alguns casos, o processo de globalização pode acabar por reforçar as identidades locais, o autor chama a atenção para a relevância do processo de globalização na formação dos sujeitos e das identidades nos dias de hoje, neste processo que muitas vezes tende à homogeneização, o que não é positivo do ponto de vista da adoção de uma perspectiva humanizante de ensino em nossas escolas. Neste sentido, sendo a linguagem o foco deste estudo – na forma das LEs e enquanto disciplinas escolares destinadas às crianças –, apresentar alguns conceitos bakhtinianos acerca dela torna-se essencial para permitir ao leitor melhor compreender esta problemática dentro da ótica que busco adotar aqui. Afinal, para Bakhtin, o plurilinguismo traduz-se como conflito, como tensão, não podendo o diálogo entre as línguas que ocorre atualmente em virtude da globalização ser visto simplesmente como harmonizador, como podemos ver na seguinte passagem:

As línguas não excluem umas às outras e se cruzam de múltiplas formas (...). Talvez a própria palavra língua perca, neste caso, qualquer sentido, pois, ao que parece, não há um plano único para uma confrontação de todas essas “línguas”. (BAKHTIN, 2015, p. 66-67)

Uma vez que as línguas não são auto-excludentes e se confrontam continuamente, há, portanto, um diálogo permanente entre elas. É interessante notar que Bakhtin considera que o próprio conceito de língua é insuficiente visto que todas as línguas são essencialmente heterogêneas. É a partir desta ideia que o autor desenvolveu a noção de heteroglossia ou heterodiscurso<sup>1</sup>. O heterodiscurso nada mais é que a diversidade de linguagens e de discursos que constituem determinado enunciado e, conseqüentemente, em uma escala maior, as diferentes línguas. Neste sentido, o autor afirma que, na sua formação, “a língua é estratificada em camadas não só de dialetos no exato sentido do termo (segundo traços formalmente linguísticos, sobretudo fonéticos), mas também (...) em linguagens socioideológicas” (*ibid*, p. 41). As linguagens socioideológicas correspondem às linguagens de grupos distintos que comunicam-se em uma mesma língua, sejam eles sociais, profissionais, de gêneros ou de diferentes gerações. É por este motivo que, segundo Bakhtin, “a vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos sociais e fechados”. (*ibid*, p. 63), o que faz com que a língua seja inteiramente heterodiscursiva em qualquer que seja o momento de sua existência histórica.

A propensão que existe na sociedade atual de conceber as línguas como sendo únicas, que transparece, por exemplo, na supervalorização do inglês frente a outras LE ou na determinação de uma língua-modelo no ensino tanto da língua materna como de LE, é sintomática de uma tendência centralizante, que Bakhtin define como sendo característica daquilo que ele denomina “forças centrípetas” da linguagem. Para ele,

---

<sup>1</sup> O termo “heterodiscurso” aparece na edição mais recente do livro *Teoria do Romance*, publicada no Brasil em 2015 e cuja tradução para o português foi feita diretamente do russo por Paulo Bezerra. O tradutor aponta no prefácio para incoerências que afetam algumas edições em português da obra de Bakhtin. Ele justifica sua escolha em traduzir o termo russo *raznoréchie* – que significa “diversidade de discursos” – não como “heteroglossia” ou “plurilinguismo” como o fizeram as demais traduções até então, mas sim como “heterodiscurso”. Para Bezerra, os termos “heteroglossia” ou “plurilinguismo” diferem semanticamente do original russo e da discussão que Bakhtin desenvolve em torno deste conceito.

A língua única e comum é um sistema de normas linguísticas. Contudo, essas normas não são um imperativo abstrato, mas forças criadoras da vida da língua, que superam o heterodiscurso da linguagem, unificam e centralizam o pensamento verboideológico, criam no interior da língua nacional heterodiscursiva um núcleo linguístico firme e estável da língua literária oficialmente reconhecida ou protegem essa língua já formada contra a pressão do crescente heterodiscurso. (BAKHTIN, 2015, p. 40)

O conflito que existe entre as diferentes formas de linguagens e de discursos que compõem uma língua relaciona-se justamente a estas forças centralizadoras da linguagem, que, mesmo que sejam materializadas em uma “língua única”, existem e atuam inseridas em um efetivo heterodiscurso (*ibid*, p. 41). Surge, então, uma tensão entre as forças centrípetas e as forças centrífugas da linguagem, presente em cada enunciação concreta do sujeito do discurso, onde se cruzam constantemente os processos de centralização e descentralização, de unificação e de separação da língua. De acordo com Bakhtin,

A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização* e *separação*. (BAKHTIN, 2015, p. 41)

Esta característica heterodiscursiva das línguas relaciona-se diretamente a outro conceito relevante da teoria bakhtiniana. Trata-se do dialogismo, que fundamenta praticamente todas as demais concepções sobre a linguagem discutidas pelos autores do Círculo de Bakhtin. Para eles, caso queiramos de fato compreender um enunciado, devemos levar em conta as *tonalidades dialógicas* que o preenchem, uma vez que nosso pensamento constitui-se “em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 317).

Sendo assim, a linguagem é essencialmente um fenômeno social, nascido da interação entre os sujeitos e da experiência individual. Além disso, ao adotar essa perspectiva teórica, não podemos negligenciar que todas as línguas constituintes do heterodiscurso correspondem a pontos de vista determinados sobre o mundo. Por este motivo, devemos admitir que elas “podem ser confrontadas, podem completar umas às outras, podem contradizer umas às outras, podem ser correlacionadas dialogicamente” (BAKHTIN, 2015, p. 67), lutando e firmando-se no heterodiscurso

social. As línguas são, portanto, fundamentalmente heterogêneas e dialogam permanentemente entre si. É relevante ressaltar que este diálogo, longe de ser harmonizador, representa uma tensão constante que se estabelece entre elas, já que “no território de quase todo enunciado ocorrem uma tensa interação e uma luta da minha palavra com a palavra do outro, um processo de sua demarcação e da iluminação dialógica de uma pela outra” (*ibid*, p. 151).

É válido ressaltar que os conceitos anteriormente esboçados acerca do multilinguismo e do plurilinguismo, fora de uma perspectiva bakhtiniana, nos permitem discutir abordagens diferentes deste tema em nosso país que levem em conta a pluralidade de culturas presentes no mundo e o intercâmbio contínuo entre elas por meio das LE. No entanto, ao adotar uma perspectiva bakhtiniana, percebemos que o problema é, na realidade, mais complexo. O que está por trás desta perspectiva é aquilo que Cordeiro (2013, p. 17) denomina “alteridade linguística”, ou seja, o fato de se levar em consideração no ensino o diálogo que é possível estabelecer entre as diferentes línguas, permitindo um conhecimento mais amplo de uma língua por meio das outras. Para além do que esta abordagem possibilita em termos de motivação por parte dos alunos e de evidênciação do plurilinguismo que caracteriza a sociedade no mundo de hoje, quando se pensa no aprendizado de LE por parte das crianças, ela parece adquirir uma importância ainda maior.

Aceitar o plurilinguismo e a heterodiscursividade no ensino de LE para crianças significa, então, contrapor-se a uma noção monológica e unívoca de língua que admite ser ela acabada e imutável, enxergando, desta forma, a influência mútua que as diferentes línguas exercem umas sobre as outras, em um processo constante de transformação que bem lembra a perspectiva dialógica da linguagem defendida pelos autores do Círculo de Bakhtin (ROCHA, 2009). Desta forma,

ensinar LE nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental brasileiro é buscar auxiliar a criança a ampliar o conhecimento de si própria e do mundo em que vivemos, a compreender melhor o mundo que a cerca, como também outros que a(s) nova(s) língua(s) lhe abrir, fortalecendo-a, com uma visão positiva e reflexiva das diferenças. É também procurar integrá-la no mundo globalizado da tecnologia e da informação, a fim de fortalecer sua autoestima, capacitando-a, de maneira que lhe seja significativa, a agir e a se comunicar em LE na sociedade plurilíngue e pluricultural em que estamos inseridos, assegurando-lhe igualdade de oportunidade, no que se refere ao direito a esse ensino. (ROCHA, 2006, p. 270)

Adotar uma formação plurilíngue nos primeiros anos do Ensino Fundamental significa, dentro desta perspectiva, priorizar na prática educacional a promoção de uma cidadania protagonista e crítica, priorizando o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades enunciativas das crianças, e permitindo, assim, que elas se apropriem de fato dos conhecimentos que adquirem em LE e utilizem-nos para promover reais transformações (ROCHA, 2010).

Retornando à questão que intitula esta seção (por que devemos ensinar LE às nossas crianças?), é possível perceber que não há somente uma resposta a esta pergunta. Se questionarmos o discurso presente em diferentes esferas sociais, provavelmente serão as necessidades ligadas à inserção futura no mercado de trabalho que estarão no centro das respostas. É possível também, apesar de mais raramente, que se justifique a importância deste aprendizado pelas suas contribuições no desenvolvimento de habilidades cognitivas e pedagógicas específicas (PICANÇO, 2013a). No entanto, quando falamos dos objetivos de ensinar LE às crianças,

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, o que poderia ser importante na formação de um cidadão capaz de estabelecer uma relação mais tolerante e ética com as diferentes formas de cultura e sociedade. (PICANÇO, 2013a, p. 262)

O aprendizado de LE assume, desta maneira, uma função essencial na constituição de sujeitos realmente conscientes de seu papel enquanto seres sociais capazes de promover transformações efetivas na sociedade. Não se trata de negar as aplicações práticas das LE enquanto formas de comunicar-se no mundo globalizado em que vivemos hoje, uma vez que, de fato, esta é uma de suas funções. O que seria interessante que se pensasse nas esferas que discutem o ensino de outras línguas para crianças é a ampliação do seu escopo. Afinal de contas, nem todos os sujeitos que aprendem LE na escola farão uso cotidiano delas no futuro.

É importante, portanto, que se estabeleçam objetivos claros para o ensino desta disciplina pautados no presente, ou seja, no que ele pode proporcionar como experiência para as crianças dentro do seu contexto de aprendizagem. A partir do momento que elas compreendem que o uso das LE não se dá apenas nos territórios

onde estas são consideradas línguas oficiais e que, enquanto aprendizes, elas podem tornar-se sujeitos discursivos nessas línguas desde o presente, o processo de aprendizagem ganha um novo sentido. Em outras palavras, 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.

A pergunta que podemos nos colocar é: em termos práticos, como atingir estes objetivos? Falar de um ensino de LE para crianças humanístico e humanizante, com um enfoque dialógico e discursivo, histórica e socialmente situado, nos conduz a uma abordagem da linguagem que se relaciona diretamente com a noção de *letramentos*. A opção por tratar deste conceito no plural reflete, concordando com Rocha (2012, p. 123), “a natureza complexa e diversa dessa multiplicidade de práticas”, que envolvem a produção de sentidos que o trabalho com a linguagem nas suas diversas formas pode propiciar. Portanto, é preciso

que a escola, de modo situado e sem silenciar identidades e culturas locais, extrapole o trabalho com *gêneros escolares* (anotações, resumos, descrições, dissertações, narrações, exercícios, instruções, questionários, entre outros), reconhecidamente insuficientes para promover, sozinhos, a educação cidadã, sob perspectivas transformadoras. (ROCHA, 2012, p. 127)

Desta maneira, a escola passa a promover uma participação efetiva dos alunos nas diversas práticas letradas que podem permitir um maior protagonismo em sua atuação na vida em sociedade. Rocha (*ibid*, p. 128) faz igualmente um apelo para que a educação de línguas na atualidade leve em consideração os *letramentos multissemióticos*, ultrapassando a associação tradicionalmente estabelecida entre letramentos e signos linguísticos expressos na forma escrita e realizando um trabalho com a linguagem e seus signos nas mais diversas formas em que se revelam socialmente.

Ao adotar esta abordagem, passamos a admitir nas aulas de LE não somente a noção de letramentos, mas também de promoção da criticidade dos alunos, que começam a enxergar a língua de maneira mais palpável e plural. Este olhar acaba

por se estender também à percepção que se estabelece das diversas culturas associadas às línguas estrangeiras, fazendo com que culturas dominantes e dotadas de maior reconhecimento social sejam postas em contato com culturas populares e de massa, permitindo um verdadeiro “diálogo multicultural” (*ibid*, p. 131) Assim, também sob esse ponto de vista, a presença do letramento crítico no ensino de LE é consoante com a ideia de que esta disciplina pode desempenhar um papel formativo crucial para o desenvolvimento plural do sujeito criança.

Há, no entanto, quem defenda que o ensino de LE para crianças se justifica unicamente pelo fato de as crianças encontrarem-se em um estado peculiar de desenvolvimento cognitivo que favoreceria este aprendizado, deixando de lado todos estes aspectos socialmente mais abrangentes e formativos que ele proporciona. Esta perspectiva perpassa com frequência, aliás, os discursos do senso comum, bastante perceptíveis na mídia.<sup>2</sup> Todavia, em se tratando dos fatores relacionados ao desenvolvimento cognitivo infantil e ao aprendizado de LE, há inúmeras controvérsias.

Muitos estudiosos defenderam nas últimas décadas a ideia de que o aprendizado de línguas ocorre de maneira mais efetiva durante a fase que denominam “período crítico” (LENNEBERG, 1967), que é definido como “aquele período de relativa plasticidade, no qual há a possibilidade de uma mudança relevante no domínio neural” (BONA, 2014, p. 233). Este se estenderia da primeira infância até a puberdade, sendo estes anos da vida da criança determinantes para a efetividade do aprendizado não somente da língua materna, mas também de LE (JOHNSON e NEWPORT, 1989).

Alguns estudos mais recentes questionam, no entanto, estas teorias, demonstrando que inúmeros fatores estão em jogo no aprendizado de uma LE, quer seja por um adulto ou por uma criança. Diferentemente dos outros aprendizados escolares ou não, que geralmente se dão por meio da língua materna, sendo esta um veículo para a transmissão do conhecimento, a LE exige por parte do aprendiz a mobilização de capacidades e conceitos das mais diversas ordens para poder estruturar um novo sistema linguístico e compreender o seu funcionamento, uma vez que somente assim se dá efetivamente o aprendizado.

---

<sup>2</sup> A título de exemplo, em reportagem publicada no jornal paranaense Gazeta do Povo em 15/09/2014, intitulada “Pequenos Políglotas”, diversas vozes sociais provenientes essencialmente de especialistas e pais reforçam a ideia de que quanto mais cedo ocorrer, mais eficiente será o aprendizado de outras línguas pelas crianças.

Flege (1987 *apud* Bona, 2014) rejeita a hipótese do período crítico como único fator determinante do aprendizado de LE e aponta que, na determinação das peculiaridades dos adultos e das crianças ao entrarem em contato com uma LE, entram em jogo aspectos afetivos e sociais variados inerentes ao comportamento infantil, como uma maior tendência à desinibição, um menor tempo de experiência cotidiana com a língua materna e uma noção de pertencimento político-social menos marcante nas crianças. Além disso, estudos demonstram que existem áreas da estruturação linguística, tais como a sintaxe e a fonologia, mais suscetíveis à melhor assimilação em uma faixa etária determinada, contrariamente ao léxico ou à semântica, por exemplo, que parecem não sofrer marcadamente esta influência (*ibid*, 2014).

Independentemente das particularidades neurológicas, cognitivas e linguísticas das crianças no aprendizado de LE, cuja discussão foge ao escopo deste trabalho, é possível perceber que o ensino de LE para crianças pode ser abordado sob diversos ângulos. Contudo, uma perspectiva que leve em conta o papel formativo desta disciplina, conforme discutido anteriormente, aparenta ser a mais adequada na atualidade, principalmente se levarmos em conta o potencial transformador que este aprendizado pode apresentar se trabalhado sob esta ótica.

Isto pode se justificar também pelo fato de que, atualmente, o ensino de LE para crianças parece se inserir em uma perspectiva social mais ampla. As crianças que chegam às salas de aula de LE nos dias de hoje apresentam particularidades que seria interessante levar em conta na abordagem da disciplina. Com efeito, as diferentes LE estão marcadamente mais presentes no cotidiano destas crianças, que entram desde muito cedo em contato com os diferentes meios de comunicação de massa presentes no seu entorno, já que no mundo globalizado em que vivemos, a multiplicidade de culturas e de línguas é potencializada pelo desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação (PICANÇO, 2009; ROCHA, TONELLI e SILVA, 2010). Dentro deste contexto, seria interessante que se levasse em conta a bagagem cultural e linguística que as crianças carregam consigo para as aulas de LE.

Destituir, portanto, este aprendizado do aspecto utilitário que ele acabou por adquirir notadamente nas últimas décadas, e promover o protagonismo das crianças por meio do ensino de LE não é tarefa fácil. Não se trata de fazer com que seus objetivos sejam vagos e inespecíficos. Ao contrário, tornar o ensino de LE mais

formador e humano exige necessariamente metodologias de ensino relativamente abrangentes, mas bastante específicas no seu escopo. E estas mudanças passam fundamentalmente pelo estabelecimento de políticas educacionais precisas e efetivas, porém ainda incipientes no país (TONELLI e CHAGURI, 2013). Discutir e refletir acerca desta questão revela-se, portanto, essencial para que vejamos em um futuro próximo avanços nesta área.

## 1.2 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A presença da disciplina “língua estrangeira” nas matrizes curriculares das mais diversas escolas ao redor do mundo se deve a fatores de ordem política, econômica e cultural. O ensino de LE encontra-se presente não somente nas escolas de países onde diversas línguas e dialetos são falados ou possuem caráter de língua oficial, como é o caso de muitas nações da África, da Ásia e da Europa, mas também naqueles em que há um idioma nacional majoritário (O’NEIL, 1993), como é o caso do Brasil.

Atualmente, pode-se dizer que o aprendizado de uma LE é um direito de todo cidadão brasileiro, conforme o garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que afirma ser obrigatória a inclusão da disciplina na parte diversificada do currículo escolar a partir da quinta série, atualmente 6º ano do Ensino Fundamental:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (LDBEN, 1996, Capítulo II, Seção I, artigo 26º, parágrafo 5º)

Uma primeira constatação que cabe aqui destacar é o fato de que, nos documentos educacionais oficiais que regem a educação básica no Brasil na atualidade, o ensino de LE se aplica somente a partir da segunda metade do Ensino Fundamental. De fato, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas estrangeiras (BRASIL, 1998), o enfoque com relação à faixa etária era o mesmo da LDB: a especificação da aplicação da disciplina referia-se ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. O mesmo ocorre nas

Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado Paraná para Línguas Estrangeiras Modernas (PARANÁ, 2008), que apresentam em seu anexo o quadro de conteúdos básicos da disciplina de LE exclusivamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. O ensino de LE nos primeiros anos do Ensino Fundamental carece, portanto, de respaldo normativo, o que faz com que sua implantação e as razões para fazê-lo não sejam suficientemente claras.

A não obrigatoriedade do ensino de LE para esta faixa etária não significa, todavia, que ele não seja uma realidade. Com efeito, na esfera privada da educação brasileira, a grande maioria das instituições já incluiu em seus currículos o ensino de ao menos uma LE, com a justificativa de propor um diferencial adicional à sua oferta de disciplinas, o que, de certa maneira, contribui para aumentar o fosso já existente entre escola pública e particular no país (GARCIA, 2011). O inglês é o idioma oferecido com maior frequência por estas instituições, seguido do espanhol. No entanto, algumas escolas de caráter privado propõem o ensino de outras línguas, como é o caso de duas das instituições em que esta pesquisa foi realizada, que ministram aos alunos da faixa etária em questão aulas de língua francesa e alemã. Para melhor compreender as particularidades do ensino de LE para os anos iniciais do Ensino Fundamental, entendo ser relevante traçar um breve histórico desta disciplina, em particular no contexto educacional brasileiro.

O aprendizado de línguas diferentes da materna em ambiente escolar existe, na realidade, desde a Antiguidade, quando o latim e o grego eram ensinados aos filhos das elites econômicas e intelectuais da época (O'NEIL, 1993). Contudo, o ensino institucional de LE modernas foi introduzido de maneira relativamente tardia nos sistemas educativos, na maior parte dos casos durante o século XIX. O aprendizado do latim perdurou na Europa até meados do século XX, quando foi aos poucos substituído por línguas vivas potencialmente mais funcionais devido à expansão da economia e aos intercâmbios entre diferentes países. O aprendizado do latim perdura, portanto, como língua originária das LEM neolatinas e como língua eclesiástica, em especial nas nações majoritariamente católicas. Neste contexto, no entanto, o francês passa a substituir o latim como língua “de conhecimento”, funcionando como um referencial de cultura erudita, notadamente com a criação e difusão dos liceus franceses já no século XVIII (PICANÇO, 2003; PARANÁ, 2008; MIRANDA, 2012).

É possível falar de um ensino institucionalizado de LE para crianças no Brasil desde os primórdios das escolas estabelecidas principalmente com a vinda da família real portuguesa no início século XIX. As LE modernas adentram o sistema de ensino brasileiro em 1809, um ano após a abertura dos portos por Dom João VI, que assina no referido ano o decreto de 22 de junho para a criação das cadeiras de Inglês e Francês, haja vista a demanda por uma comunicação efetiva com membros de outras nações. Alguns anos mais tarde, em 1837, é fundado o Colégio Pedro II, instituição de referência no país por quase um século, cujo currículo incluía as disciplinas Francês, Inglês e, posteriormente, Alemão (PICANÇO, 2003; CAMPOS, 2006; PARANÁ, 2008).

No início do século XX, a importante onda de imigração, em grande parte de origem europeia, vinda para o Brasil trouxe consigo a construção de escolas para as crianças imigrantes, visando preservar suas línguas e culturas. O crescimento de um ideal nacionalista no país provocou, no entanto, gradativamente, uma repressão à expressão cultural e linguística destes povos, culminando no fechamento dos estabelecimentos escolares por eles criados (PICANÇO, 2003; PARANÁ, 2008). Com o advento do Estado Novo, o ideal nacionalista e patriótico no ensino é reforçado, notadamente por meio da Reforma Capanema de 1942. Neste contexto, o Francês ainda era dominante com relação ao Inglês; o Espanhol tornou-se matéria obrigatória em substituição ao Alemão por representar um ideal de patriotismo a ser seguido pelo Brasil. Contudo, no pós-guerra, o estreitamento das relações entre o Brasil e os Estados Unidos intensificou a necessidade de aprendizado do Inglês, fato este que perdura até os dias de hoje (PICANÇO, 2003; CAMPOS, 2006).

O ensino de LE deixa de ser obrigatório no Brasil em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024. Durante a década de 70, “o pensamento nacionalista do regime militar tornava o ensino de línguas estrangeiras um instrumento a mais das classes favorecidas para manter privilégios” (PARANÁ, 2008, p. 45). Com a lei nº 5692/71, a inclusão de LE nos currículos de primeiro e segundo grau deixa de ser obrigatória. Segundo Miranda (2012, p. 37), isto fez com que “os alunos de escolas públicas [fossem] destituídos do acesso a esse conhecimento”, uma vez que as escolas da rede particular continuaram, em grande parte, a ofertá-lo.

Conforme afirma Picanço (2009), os resultados do ensino de LE na escola básica brasileira da atualidade não são muito animadores. Neste contexto, os

Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) desempenham desde a década de 80, com a redemocratização do país, um relevante papel no Paraná. Os CELEM foram criados em 1986 pela Secretaria de Estado da Educação visando combater a hegemonia do inglês e os efeitos da reforma do ensino dos anos 70, “como forma de valorizar e preservar o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense” (MIRANDA, 2012, p. 37). Os CELEM desempenham, portanto, um importante papel na divulgação, ensino e aprendizagem de línguas no estado. Contudo, o contexto político e econômico atual não tem favorecido sua atuação plena, fazendo com que seu número de turmas seja diminuído.

O fato de o Espanhol ser a primeira língua mais ofertada por estes centros na atualidade relaciona-se, entre outros fatores, com a obrigatoriedade de oferta desta disciplina no Ensino Médio e sua possibilidade de oferta nos anos finais do Ensino Fundamental desde 2010, com a implementação da Lei Federal nº 11.161/2005. O que ocorre, na realidade, é que, devido a diversos fatores, a oferta desta disciplina, em especial aos alunos do Ensino Médio, tem se deslocado do ensino regular para os centros de língua. Conforme afirma Morales (2012, p. 67) “a falta de infraestrutura das escolas públicas, a falta de concursos para contratação de professores, a questão da carga horária e do espaço físico na maioria dos casos termina sendo precária”. Desta forma, o ensino desta LE acaba sendo deslocado do ensino regular para a modalidade de Centro de Línguas, implicando em consequências do ponto de vista da aprendizagem que podemos interpretar como sendo negativas, uma vez que os CELEM têm tendência a adotar uma perspectiva de ensino mais voltada para fins instrumentais, contrariamente ao escopo do ensino de LE na modalidade regular, que tende a ser mais formativo (MORALES, 2012).

Após este breve histórico, retorno ao ensino de LE para os alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental, escopo desta pesquisa. Convém ressaltar que a LDB, apesar de não instituir a obrigatoriedade do ensino de LE nos primeiros anos do Ensino Fundamental, determina em seu artigo 24º que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996). É nesse contexto que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba organiza, desde o ano de 2013, oficinas de língua inglesa e espanhola para os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas que oferecem ensino em período integral. A justificativa da

oferta de LE nessas escolas é apresentada na página de internet da SME conforme segue:

Os alunos de 1º a 5º anos estão em idade ideal para iniciar o aprendizado de uma língua estrangeira e seria muito interessante aproveitar este momento em nossa rede de ensino, pois proporcionaria ao aluno o desenvolvimento de uma segunda língua e também auxiliaria o mesmo a estar mais apto para o aprendizado do idioma na oferta do currículo oficial da educação básica a partir do 6º ano, garantindo a efetivação dos objetivos de aprendizagem delineados nos documentos norteadores do trabalho nas escolas. (PMC/SME, 2014)

Este projeto da SME foi incluído no âmbito desta pesquisa, uma vez que duas das escolas em que a coleta de dados foi realizada fazem parte do rol de instituições municipais que propõem atividades no contraturno para os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo que em uma delas a LE proposta é o inglês e na outra o espanhol. É interessante ressaltar que as justificativas para a inclusão das aulas de LE dentre as atividades propostas pelas escolas relacionam-se à noção do período crítico e de uma aprendizagem preparatória para que a criança integre sem dificuldades as aulas do segundo ciclo do Ensino Fundamental no futuro. Não são abordadas, portanto, questões relativas aos aspectos humanísticos e formativos relacionados ao aprendizado de outras línguas pelas crianças. Este fato provavelmente se deve à ausência de políticas públicas efetivas para o ensino desta disciplina no país, havendo portanto também uma falta de documentos que estabeleçam objetivos mais claros em relação ao ensino desta disciplina.

Mais recentemente, no entanto, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, instituída pela Resolução 7/2010, possibilita entrever mudanças nesta situação em âmbito nacional. Com efeito, nela está prevista de fato, ainda que de forma facultativa, a possibilidade do ensino de LE nos primeiros anos do Ensino Fundamental:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma. (BRASIL, 2010, grifo nosso)

Este é o caso de diversas escolas particulares do município de Curitiba. Enquanto a grande maioria delas oferece aos alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental aulas do idioma inglês, outras propõem o ensino de LE diferentes, principalmente alemão e francês. Consultando as páginas de internet dessas instituições, percebe-se que a presença de tais idiomas nos seus currículos relaciona-se, em geral, à sua história, uma vez que tratam-se de estabelecimentos de ensino de alguma maneira vinculados desde sua fundação a países onde estas línguas são faladas ou às comunidades deles provenientes que se estabeleceram nesta região do país. No caso desta pesquisa, uma vez selecionadas as duas escolas municipais em que a pesquisa de campo foi realizada, contemplando, portanto, os idiomas inglês e espanhol, foram escolhidas duas outras escolas onde as LE fossem diferentes daquelas propostas nas instituições públicas, tendo-se optado por uma escola em cuja grade curricular estão presentes aulas de língua francesa e outra onde a LE ensinada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental é o alemão.

Embora tenhamos encontrado escolas adequadas para a realização da pesquisa, de acordo com Rocha (2009, p.172), o caráter optativo do ensino de LE nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a “inexistência de orientações teórico-práticas oficiais e programas nacionais do livro didático específicos para esse contexto e, de forma geral, a precária formação do professor de línguas, a baixa carga horária e o crescente descrédito da disciplina”, fazem com que a educação formal de línguas para esta faixa etária no Brasil torne-se declaradamente enfraquecida, levando a um impacto negativo na identidade e na atividade dos professores que atuam neste contexto. Neste sentido, o disposto no parágrafo primeiro do artigo 31 da resolução supracitada (BRASIL, 2010) parece buscar reforçar a associação que se deve obrigatoriamente estabelecer entre ensino de LE para crianças e formação docente adequada para este ensino.

Na realidade, a questão toda é muito complexa principalmente porque as crianças possuem especificidades inerentes à sua idade e à sua linguagem que acabam por influenciar a forma de lhes ensinar LE. De acordo com Picanço (2013),

há no país uma falta generalizada de profissionais aptos a trabalhar com esta faixa etária, uma vez que a grande maioria dos cursos de Letras não abarca em seus currículos de licenciatura disciplinas específicas para o ensino de LE para crianças. Adicionalmente, os cursos de Pedagogia ou Magistério superior também não oferecem formação específica para o trabalho com LE em contexto escolar. Surge, então, um impasse difícil de ser resolvido, senão a partir de mudanças estruturais nos currículos dos cursos universitários potencialmente suscetíveis de formarem professores capacitados para trabalharem especificamente com esta faixa etária.

Evidentemente, esta é uma questão que ultrapassa os limites da simples motivação pessoal de cada professor, necessitando uma verdadeira vontade política para que mudanças possam ocorrer. Seria necessário que se pensasse em políticas públicas para o estabelecimento de uma base curricular comum mínima para o ensino de LE nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que possibilitaria não só um direcionamento dos objetivos estabelecidos nas escolas para esta disciplina, mas também a definição de parâmetros mais claros para a formação de professores de LE para crianças. Enquanto estas mudanças no âmbito político não ocorrem, resta aos pesquisadores desta área fornecer reflexões e subsídios para embasar esta discussão, fundamentados em pesquisas empíricas sólidas que produzam resultados coerentes e proveitosos. Para tanto, adotar uma perspectiva bakhtiniana e perceber, assim, a criança enquanto sujeito que se constitui essencialmente por meio da linguagem na interação com os demais sujeitos no seu entorno pode ser bastante profícuo na busca de elementos de reflexão para que estas mudanças possam, de fato, acontecer. Tudo começa, portanto, pela adoção de um olhar sobre a criança enquanto sujeito pleno (BAKHTIN, 2010), cuja consciência somente se constitui no processo de interação social.

### 1.3 A CRIANÇA APRENDIZ DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS : UM OLHAR BAKHTINIANO SOBRE A NOÇÃO DE SUJEITO

Buscar compreender as possibilidades de sentidos atribuídos pelas crianças às LE e ao seu aprendizado passa primeiramente por uma compreensão do sujeito-criança. Esta definição é importante, uma vez que, para uma compreensão efetiva do processo de ensinar e aprender línguas, é necessário proceder a uma

problematização da noção de sujeito (CORACINI, 2003). Este tema já foi objeto de estudo de diversos autores, mas busco aqui tratá-lo especificamente a partir dos conceitos desenvolvidos pelos autores do Círculo de Bakhtin. É importante ressaltar que a infância por si só e a constituição da subjetividade nesta fase da vida não é tratada em detalhes na obra do Círculo, que busca, na realidade, estabelecer critérios para se definir uma teoria da linguagem que se aplique efetivamente à realidade concreta da comunicação verbal. Ocorre, no entanto, que esta teoria apresenta particularidades tais que nos permitem compreender a formação subjetiva de maneira ampla, não importando se falamos de adultos ou de crianças. O panorama da noção de sujeito bakhtiniano aplicada à infância que tento traçar aqui fundamenta-se, portanto, em algumas referências à infância encontradas nos textos de Bakhtin, mas, essencialmente, no conceito de sujeito que emerge das suas discussões sobre a enunciação e a interlocução entre os sujeitos.

A concepção de sujeito em Bakhtin é vista de diferentes maneiras segundo a corrente teórica que a reivindica. Há quem afirme que o sujeito bakhtiniano é determinado por questões psicossociológicas relacionadas à ideia de classe, reforçando uma concepção que seria essencialmente marxista. Por outro lado, determinados teóricos consideram que, na teoria de Bakhtin, o sujeito é mutável, instável, pós-moderno. Teixeira (2006) vê estas classificações como sendo simplistas, uma vez que sustentam-se por leituras parciais da obra deixada por Bakhtin que procuram enquadrá-lo em esquemas teóricos pré-existentes ao invés de enxergar a singularidade do seu pensamento.

Na realidade, em nenhum momento da obra do Círculo postula-se uma definição precisa do que seria o sujeito. O que ocorre é que a determinação do que vem a ser o sujeito bakhtiniano acaba por ficar evidente a partir da compreensão do papel do enunciado enquanto unidade primordial da linguagem. Afinal, de acordo com esse pressuposto teórico, o enunciado constitui-se em um “processo em que o eu se institui através do outro e como outro do outro, sendo pela inter-relação entre dialogismo e alteridade que se pode tentar cercar a questão da subjetividade em Bakhtin” (*ibid*, p. 229). Sendo assim, dentro desta ótica, o sujeito se constitui por meio do seu discurso, o que faz com que só possamos conhecê-lo através da linguagem. Trata-se, portanto, conforme já dito, não de uma teoria do sujeito, mas de uma teoria da linguagem, cujo âmago é a interação verbal entre os indivíduos.

Concordando com Del Ré, Hilário e Vieira (2012, p. 63), dentro de uma

perspectiva bakhtiniana, “a subjetividade não está acessível senão por sua materialização na linguagem, uma produção sónica e, portanto, também ideológica”. Falar em produção sónica subentende considerar a importância do aspecto semiótico da linguagem para os autores do Círculo de Bakhtin. Os signos por nós atribuídos aos objetos e aos eventos são partilhados socialmente, sendo objeto de identificação ou de conflitos, constituindo uma arena onde se desenvolve uma luta de vozes que forma a consciência individual. Segundo os autores do Círculo, “esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010, p. 36).

A palavra desempenha, portanto, um papel crucial na formação subjetiva. Para estes autores, ela é “o fenômeno ideológico por excelência” (*ibid*, p. 36), uma vez que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. (*ibid*, p. 99) É inseparável, portanto, dos signos que constituem as visões de mundo e que são partilhados pelos sujeitos. Conforme afirma Bakhtin,

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 2003, p. 378)

Falar em sujeito bakhtiniano pressupõe, assim, considerar necessariamente o papel da alteridade enquanto meio pelo qual se processa a formação da consciência individual. Esta ideia decorre da concepção dialógica da linguagem defendida pelos autores do Círculo que veem no diálogo estabelecido com o outro a essência da formação subjetiva. Esta presença do outro nos enunciados do sujeito, por mais que não seja *a priori* visível, é irrefutável, influenciando não só aquilo que é dito, mas também como é dito. Em relação à teoria da enunciação elaborada por Bakhtin, de acordo com Teixeira (2006, p. 231), “sua originalidade está na articulação que permite entre o social e a subjetividade através da enunciação”.

A enunciação revela, desta forma, a interação permanente entre o eu e o outro por meio de uma associação nem sempre clara ao se tentar desvendá-la entre aquilo que é, de fato, verbalizado e aquilo que não o é. O sujeito é, afinal, formado por meio da linguagem ao longo de suas experiências de vida, que são determinadas sócio-historicamente. Há na teoria de Bakhtin uma discussão

permanente acerca do movimento ininterrupto que se estabelece entre o *eu* e o *outro*, a constituição da consciência individual de cada um dos dois processando-se de forma mútua. Essencial é notar, contudo, que “quando se trata de outrem, a imagem externa pode ser vivenciada como uma imagem exaustiva e acabada, quando se trata de mim, essa imagem não será nem exaustiva nem acabada” (BAKHTIN, 2003, p. 58).

Este inacabamento do sujeito relaciona-se com a noção de *exotopia* desenvolvida pelos autores do Círculo. A *exotopia* é o excedente de visão de que dispomos ao observarmos o outro. Segundo Bakhtin,

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver (...). (BAKHTIN, 2003, p. 44)

Evidentemente, meu excedente de visão em relação ao outro não pode corresponder ao de outra pessoa que também o contempla, posto que depende essencialmente da minha posição do mundo, das minhas experiências, das circunstâncias em que o observo. Por este motivo, a *exotopia* também não é permanente. Ela varia de acordo com o outro que considero e com o contexto em que esta consideração ocorre. Fato é que a formação da subjetividade dentro desta perspectiva é fundamentalmente baseada na interlocução que se estabelece entre os sujeitos por meio da experiência. O *eu*, dentro desta ótica, será sempre inacabado.

Ao pensarmos na criança sob este prisma, uma dúvida pode surgir: como a subjetividade se constitui nos primeiros estágios da formação da consciência da criança? Autores como Del Ré, Hilário e Vieira (2012) questionam-se, aliás, a respeito da possibilidade de identificarmos vestígios dessa subjetividade nos enunciados das crianças. O fato é que, analisando-os a partir de uma ótica bakhtiniana, vendo, portanto, no diálogo e na relação que se estabelece com os outros por meio da linguagem a essência da formação discursiva, é possível compreender que, na realidade, os fenômenos que se aplicam à constituição da subjetividade adulta não são muito distintos daqueles que se operam nas crianças.

Ao contrário, o que ocorre ao longo da vida desde a infância é uma permanente interação com os outros que modula e constrói progressivamente a subjetividade.

As crianças se servem, portanto, do discurso de seus interlocutores para elaborar seus próprios enunciados, estabelecendo um diálogo contínuo que constitui um espaço partilhado de intersubjetividade (DEL RÉ, HILÁRIO e VIEIRA, 2012). Bakhtin afirma que “a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro” (2003, p. 378). Para ele, a criança começa a compreender sua existência no mundo pelos olhos de sua mãe e é através do seu tom que ela deverá se expressar sobre si própria (*ibid*, p. 68). A afetividade desempenha, portanto, um papel importante, como podemos perceber na seguinte passagem, ainda que seja necessário relativizá-la ao considerarmos que tratamos de sujeitos históricos e culturais, relativização esta que discuto na sequência:

Assim que o homem começa a viver-se por dentro, encontra na mesma hora os atos — os de seus próximos, os de sua mãe— que se dirigem a ele: tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. É nos lábios e no tom amoroso deles que a criança ouve e começa a reconhecer seu nome, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos; as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro da sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aquelas que lhe servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto coisa-aqui, são as palavras de um ser que a ama. (BAKHTIN, 2003, p. 67)

Neste trabalho, discuto as concepções de crianças de cerca de oito a nove anos sobre o aprendizado de LE. É, portanto, previsível que encontremos em seus enunciados palavras provenientes de familiares ou daqueles que mais de perto participaram de sua criação, afinal de contas, a afetividade e a família costumam desempenhar um papel relevante na formação da consciência individual. No entanto, precisamos considerar também que, infelizmente, nem todas as mães são amorosas com seus filhos. A afetividade desempenha certamente um papel importante na formação da subjetividade daqueles que estiveram em contato com ela quando da primeira infância, mas o que dizer das crianças que nascem em contextos em que o afeto não está presente?

Ao enxergar o sujeito dentro de uma ótica histórica e cultural, é preciso admitir que as generalizações não dão conta da complexidade e da diversidade da formação subjetiva. Podemos, portanto, supor que as palavras expressas por meio da afetividade estejam presentes nos enunciados infantis, mas este fato não

corresponde a uma verdade inquestionável. Na realidade, é possível que a palavra da esfera familiar transpareça nos enunciados denotando o amor materno ou a ausência dele, ou é possível também que essas palavras simplesmente não sejam perceptíveis, como por exemplo quando tomam a forma de interditos para a criança, fazendo com que ela procure afastá-las de sua consciência e, conseqüentemente, de seus enunciados.

Além da família, independentemente de esta exercer influências positivas ou negativas no sujeito do ponto de vista da afetividade, crianças desta idade normalmente tiveram contato com outras instâncias da vida em sociedade, sejam elas relacionadas ao meio escolar, à comunidade em que vivem ou mesmo à mídia. Não é difícil imaginar, assim, que estejam presentes em seus enunciados palavras originadas nessas esferas sociais, uma vez que os discursos dos outros tendem a repercutir no enunciado do sujeito de maneira mais ou menos evidente consoante as singularidades do processo de assimilação da palavra alheia (BAKHTIN, 2015).

Conforme indiquei anteriormente, na teoria bakhtiniana, a atribuição de signos ao mundo exterior está relacionada ao aspecto ideológico da linguagem, que traduz visões de mundo, posicionamentos e juízos de valor. A partir do seu despertar enquanto sujeito consciente que compreende e se comunica por meio das diferentes formas de linguagem e, notadamente, a verbal, a criança desenvolve aos poucos um processo de elaboração enunciativa que torna-se cada vez mais complexo. De acordo com Del Ré, Hilário e Vieira (2012), “à medida que a criança vai se constituindo como sujeito, na e pela língua(gem), pouco a pouco a sua fala – seus enunciados – vão se ‘descolando’ dos enunciados de seu interlocutor adulto”. Isso não significa dizer que chegará um momento em que os enunciados infantis serão completamente independentes da palavra alheia, uma vez que, como vimos, as vozes dos outros estão sempre presentes nos enunciados de todo e qualquer sujeito. Estas considerações mostram, na realidade, que a análise do enunciado permite compreender quem é o sujeito que o enuncia e que, no caso das crianças, mesmo que haja uma tendência para a repetição de palavras por elas consideradas como sendo “de autoridade” (BAKHTIN, 2015), é possível identificar no diálogo traços de uma individualidade que expressa opiniões, nuances e posicionamentos.

Sendo assim, pensar a criança aprendiz de LE enquanto sujeito bakhtiniano significa buscar compreendê-la por meio de seus enunciados e do diálogo que se estabelece entre ela e outros sujeitos, seja no diálogo real e audível ou naquele que

se opera em sua consciência entre as diferentes vozes sociais que a perpassam desde o seu nascimento. Esta abordagem do sujeito não difere, portanto, daquela que adotaríamos se estivéssemos tratando de adultos. E isso se justifica essencialmente pelo fato que a exotopia aplica-se a todos nós, adultos ou crianças, fazendo com que sejamos todos sujeitos inacabados, nossa consciência sendo continuamente constituída e modulada por meio das interações que estabelecemos com os outros. Esta afirmação não significa dizer que as concepções infantis ao falarmos de LE devem necessariamente corresponder às adultas. Significa, na realidade, olhar as crianças de forma a considerá-las como sujeitos plenos, inacabados é verdade (assim como o somos nós adultos), mas dotados de inúmeras capacidades e de um discurso do qual pode emergir um sem número de possibilidades de sentidos.

Penso que a teoria desenvolvida pelos autores do Círculo de Bakhtin é bastante profícua para se realizar uma rica análise enunciativa partindo de palavras proferidas por crianças. Trata-se, a meu ver, de um arcabouço teórico que entende o indivíduo na complexidade da sua subjetividade, diferentemente de teorias hoje por muitos consideradas retrógradas que não enxergavam na criança um potencial de participação ativa enquanto membro efetivo da sociedade. A verdade é que pesquisas como essa que apresento aqui só se revelam possíveis nos dias de hoje porque estudiosos ao longo do século XX passaram a estudar e a compreender a infância de outra maneira, estabelecendo um campo de estudo da sociologia e da antropologia denominado “sociologia da infância”. Não podemos enquadrar os escritos de Bakhtin especificamente neste campo das ciências humanas. Podemos, contudo, perceber nas suas discussões um grande número de ideias e conceitos que vão ao encontro da concepção de criança enquanto sujeito pleno desenvolvida pelos estudiosos da sociologia da infância. Por este motivo, visando caracterizar o campo de pesquisa deste trabalho, discuto no próximo capítulo alguns aspectos da sociologia da infância, estabelecendo possibilidades de interlocução com a noção de sujeito bakhtiniano que perpassa as análises posteriormente apresentadas acerca das concepções infantis sobre o aprendizado de LE na escola.

## 2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: O DISCURSO DA CRIANÇA

Buscar nas palavras proferidas pelas crianças respostas a questionamentos que nascem das preocupações tão típicas do mundo adulto com o universo infantil parece ser mais lógico do que simplesmente supor indefinidamente aquilo que faria mais sentido *para* elas nas decisões que somos obrigados a tomar *por* elas. Não significa imaginar que as crianças são detentoras de todas as respostas de que precisamos. Afinal de contas, assim como nós adultos somos sujeitos incompletos, elas também o são. A diferença é que, em relação a nós, as crianças possuem quantitativamente menos experiência de vida. No entanto, ao contrário do que muitas vezes somos levados a crer, seu repertório de experiências é, com frequência, mais facilmente perceptível ao analisarmos seu discurso.

Uma criança de oito anos viveu aproximadamente setenta mil horas desde o seu nascimento. Durante este período, esteve a maior parte do tempo em contato com outros sujeitos, sejam eles membros da sua família, colegas da escola, atores e atrizes de televisão, cantores, autores de livros e revistas escondidos atrás de seus textos e personagens, ou pessoas que cruzam diariamente e que não necessariamente conhecem, mas que fazem parte da teia social em que todos nós estamos inseridos e com a qual interagimos. Voloshinov<sup>3</sup> afirma que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 2010, p.34). Isto significa dizer que, ao interagir com os demais sujeitos, a criança constrói suas concepções e seu sistema de valores, que continuarão a ser moldados e ajustados em um processo contínuo ao longo da vida.

A palavra da criança é, portanto, carregada de sua visão de mundo. Ouvi-la e permitir que se expresse significa enxergá-la como um sujeito pleno, mesmo que inacabado, ajudando-a a constituir-se como ser social e a elaborar seus pensamentos por meio da linguagem. No tocante a este trabalho, acreditar que as crianças têm o que dizer a respeito do aprendizado de línguas estrangeiras em ambiente escolar foi o que motivou o delineamento deste campo de pesquisa. Para fundamentá-lo, tornou-se necessário buscar um embasamento teórico na sociologia

---

<sup>3</sup> Estudos relativos à autoria das obras do Círculo de Bakhtin realizados nas últimas décadas demonstram que Voloshinov é o autor do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Sua publicação no Brasil foi, no entanto, realizada sob o nome de Bakhtin e Voloshinov. Nas referências bibliográficas deste trabalho constam, portanto, o nome de ambos os autores.

da infância e nos princípios que regem a pesquisa com crianças, favorecendo, assim, o estabelecimento de estratégias para a apreensão do discurso infantil segundo uma perspectiva bakhtiniana.

## 2.1 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A PESQUISA COM CRIANÇAS

O trabalho sobre o discurso infantil adotado neste projeto se insere no âmbito da sociologia da infância. Esta abordagem permite ver a criança como membro social efetivo, ator das relações que constituem os sujeitos como membros da sociedade. Opera-se, assim, uma mudança na ótica por muito tempo difundida da criança como indivíduo passivo, receptáculo da cultura, sujeito às escolhas e determinações dos adultos. De fato, conforme já mencionado, até poucas décadas atrás imperou uma lógica negativista na maneira de se compreender e tratar deste período da vida humana, que pode ser ilustrada pela própria origem da palavra *infância*, já que “infante” deriva de *infans*, “que não pode falar”, “quem ainda não é capaz de emitir palavras” (SOUZA, 2010, p. 129) .

No início do século XX, o Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária publicado na França sob a direção de Ferdinand de Buisson constituiu um grande referencial da época para a consolidação da escola laica e republicana francesa. Esta publicação apresenta, na edição de 1911, ideias bastante ilustrativas destas acepções negativas no texto de autoria de Buisson e de Émile Durkheim para o verbete “infância”, do qual um trecho encontra-se abaixo reproduzido e traduzido:

Qualquer que seja o aspecto do período da infância que queiramos considerar, encontramos sempre em presença de uma inteligência simultaneamente tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de constituição tão delicada, gozando de faculdades tão limitadas e exercendo-se, de certa forma, por um tal milagre que não podemos nos impedir de tremer, assim que pensamos a seu respeito, por esta encantadora mas frágil máquina. (...) Instável, desigual, caprichosa, ela é tão fecunda em decepções como em alegres surpresas. (BUISSON e DURKHEIM, 1911, tradução nossa)

Sobressaem deste excerto do verbete concepções bastante reveladoras da incompreensão do indivíduo adulto frente à criança e uma nítida fragmentação que se estabelece entre ambos. A criança é vista como ser em devir, claramente

inacabado, que anseia por receber as instruções necessárias para desenvolver-se e tornar-se um indivíduo plenamente capaz. Não é nem mesmo necessário discorrer a respeito da ausência de voz que a caracteriza, uma vez que um ser tão fraco, frágil, delicado e limitado seria incapaz de formular um pensamento minimamente coerente que pudesse ser levado em consideração pelos adultos.

A primeira menção referente à sociologia da infância com esta denominação de que se tem registro é atribuída a Marcel Mauss, o pai da antropologia francesa, em 1937 (SIROTA, 2001). No entanto, segundo a mesma autora, durante as décadas seguintes, as preocupações dos sociólogos desviaram-se dos propósitos a que se propunha Mauss, que almejava estabelecer um efetivo diálogo entre a sociologia da infância e a sociologia geral e o campo da educação. Estes estudiosos optaram por seguir a tradição de compreensão do período “infância” tal qual Durkheim e Buisson haviam descrito e preocuparam-se exclusivamente em promover a socialização da criança com vistas a uma inserção no mundo adulto por meio das instituições sociais a ele relacionadas (*ibid*, 2001).

Para Sirota (*ibid*, p. 9), “é principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”. Sendo assim, ainda de acordo com a autora, discussões mais consistentes a este respeito permaneceram adormecidas até as últimas décadas do século XX, quando os sociólogos e antropólogos, estimulados pelas pesquisas na área da sociologia interacionista, da fenomenologia e das abordagens construtivistas, debruçaram-se de vez sobre este campo da sociologia, estabelecendo, notadamente a partir da publicação de Ariès, *A criança e a vida social no Antigo Regime*, de 1960, “uma visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual” (*ibid*, 2001, p. 10), que se intensifica na década de noventa do século XX.

Portanto, adotando uma postura consoante com as concepções advindas da sociologia da infância, busca-se “pensar a criança não como *persona* que vaga sozinha desgarrada dos adultos e de seus pares no tempo e no espaço, mas como ser social que vive na *relação* com adultos e crianças, produz e se produz nessa convivência (SOUZA, 2010, p. 15). De acordo com Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 44), trata-se de uma “concepção de infância como categoria da história e das crianças como sujeitos sociais, que produzem linguagem e cultura”.

Ao conceber a criança desta maneira, as finalidades da educação escolar também mudam. Se, no passado, a escola tinha como objetivo principal difundir conhecimentos impostos e inquestionáveis na direção professor-aluno, instituindo uma relação majoritariamente de poder entre ambos e percebendo a criança como uma *tábula rasa* que deveria ser simplesmente preenchida, a consolidação de uma verdadeira “Pedagogia da Infância” busca promover um efetivo encontro entre os adultos e a alteridade da infância. A adoção desta perspectiva promove um compartilhamento de experiências no ambiente escolar, viabilizando “uma educação que contemple a formação humana em suas múltiplas dimensões” (SILVA FILHO e PAULA, 2012, p. 356). O objetivo dessa proposta, portanto,

é que as crianças possam conviver com diferentes visões de mundo, experimentar diferentes formas de expressão, de linguagens, possam ensaiar diferentes interpretações, possam reconhecer e valorizar igualmente diferentes escolhas, diferentes organizações familiares, diferentes traços culturais. Que possam exercitar sua iniciativa, sua curiosidade, seu desejo, em atividades nas quais o adulto pode e deve dar a sua contribuição sem tentar “cristalizar” as respostas” (SILVA FILHO e PAULA, 2012, p. 362)

Para além das escolas, esta maneira de perceber a criança adentra também o universo da pesquisa em Ciências Humanas, em especial aquela que trata da infância e da inserção da criança na sociedade e do papel que desempenha nela. Até porque a pesquisa educacional tem – ou deveria ter – um papel importante para “o desenvolvimento da ação educativa com um compromisso com a valorização das culturas e experiências infantis em direção a uma apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural” (*ibid*, p. 357). Em relação às pesquisas sobre a infância, segundo Sarmiento e Pinto (1997),

No campo investigativo, o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 9)

Para os sociólogos da infância, toda esta questão implica levarmos em consideração na pesquisa científica sobre as crianças as diferenças de pontos de vista delas e dos adultos, priorizando os primeiros em detrimento dos segundos (DELGADO e MULLER, 2005). As mesmas autoras afirmam que, ao realizar-se

pesquisas com crianças, é necessário levar em consideração alguns fatores essenciais, que elas descrevem a partir da experiência relatada por outros estudiosos. São estes fatores: a rejeição de uma lógica adultocêntrica, permitindo enxergar de fato as relações que se estabelecem entre as crianças e os significados que emanam destas interações; uma entrada no campo de pesquisa que favoreça a compreensão de como a criança se constitui como sujeito dentro da escola, buscando descobrir a lógica infantil de dentro para fora (e não o inverso); e a ética na pesquisa, que passa pelo estabelecimento de requisitos que assegurem o respeito da criança enquanto sujeito que tem o direito de optar participar ou não da pesquisa, de negociar como será sua participação e de obter um retorno do tratamento de dados e da divulgação dos resultados obtidos (*ibid*, 2005).

Pesquisar em ambiente escolar implica também em atentar para não classificar as crianças exclusivamente como alunos, mas sim como sujeitos que se desenvolvem na interação com seus pares, não só dentro da escola, mas também para além dos seus muros. Segundo Veiga (2010, p. 22), a história da educação subsumiu por muito tempo o sujeito criança à categoria “aluno”, fato que ainda se pode observar no meio educacional nas discussões que tendem a categorizar crianças e adolescentes como um grupo homogêneo de “alunos”. No que se refere ao tema de pesquisa que pretendo investigar junto às crianças neste trabalho, supor que suas concepções a respeito de LE se constroem única e exclusivamente dentro do ambiente escolar não passaria de um grande erro ou de uma recusa da complexidade de sua formação subjetiva.

Para Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 48), toda esta questão passa por uma compreensão da “infância como categoria e [das] crianças como sujeitos empíricos em interação constante com crianças, jovens e adultos”. Para tanto, segundo as autoras, é preciso abandonar na pesquisa com crianças uma posição exclusivamente etnocêntrica para buscar seus pontos de vista e discursos. Desta forma, para melhor compreender a inserção da criança em um contexto de escolarização que tende a ser marcado pelas influências da globalização e do capitalismo enquanto sistema econômico dominante no mundo ocidental e em países como o Brasil, é necessário abordar em pesquisa situações de interação envolvendo crianças, entendendo toda a complexidade destes momentos.

Este trabalho se situa, portanto, dentro de uma perspectiva constituída, segundo Rocha (2010, p. 164), de acordo com a premissa de que “a infância [é]

entendida na sua alteridade e na sua ação inteligível na sociedade, compreendendo necessária a escuta de seus representantes diretos – as crianças.” No mesmo sentido, concordando com Delgado e Müller (2005), este estudo parte da ideia segundo a qual

Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. (DELGADO; MULLER, 2005, p. 353)

Esta concepção da pesquisa com crianças que advém da sociologia da infância relaciona-se diretamente com a noção de sujeito desenvolvida pelos autores do Círculo de Bakhtin. Afinal, ela parte do princípio que as crianças são sujeitos plenos – ainda que tão inacabados quanto os adultos – e que, para compreender como se constitui sua subjetividade, é necessário atentar para as particularidades do seu discurso, compreendendo seus enunciados dentro de uma perspectiva dialógica da linguagem. De acordo com Bakhtin (2015, p. 147), “nas ciências humanas, à diferença da matemática e das ciências naturais, surge a tarefa específica de restabelecer, transmitir e interpretar as palavras do outro”.

Entendo, portanto, que a percepção da criança como ser social e, portanto, como sujeito que não só pode como deve ter voz e ser ouvido é fundamental para o avanço das pesquisas na área do ensino de LE para esta faixa etária. Procurar compreender as concepções infantis por meio da análise dos enunciados proferidos pelas crianças torna-se, desta forma, uma maneira interessante de buscar ouvir estas vozes. Para tanto, o estabelecimento de estratégias que permitam apreender o discurso infantil de forma a poder analisá-lo revela-se aqui de relevância para o desenvolvimento desta pesquisa.

## 2.2 ESTRATÉGIAS DE APREENSÃO DO DISCURSO INFANTIL

Conforme aponte na introdução deste trabalho, a voz das crianças raramente é objeto de estudo de pesquisas que envolvem análise do discurso no âmbito do

ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Sendo o referencial teórico que embasa as análises aqui realizadas a teoria sobre a linguagem desenvolvida pelos autores do Círculo de Bakhtin, penso que será possível apreender múltiplos sentidos presentes nos enunciados das crianças participantes da pesquisa.

Os autores do Círculo adotam uma perspectiva dialógica de concepção dos enunciados e, conseqüentemente, da consciência dos sujeitos, partindo do pressuposto que o discurso de cada um e de cada esfera social é construído no diálogo proveniente de inúmeras vozes. Desta forma, todo enunciado, para ser compreendido, deve ser considerado não somente no âmbito das relações com seu contexto de produção, mas, sobretudo, no cruzamento de diversos discursos que o constituem em uma perspectiva histórica e social (BAKHTIN, 2015).

Este trabalho visa, portanto, buscar ouvir a voz das crianças por meio do seu diálogo para compreender quais são os significados por elas atribuídos coletivamente ao aprendizado de LE. Partindo de uma perspectiva bakhtiniana de linguagem e percebendo-a, assim, como elemento essencial na formação de um sujeito inserido na sociedade, que interage e se constitui na relação com outros sujeitos, a pesquisa procura, em última instância, identificar no discurso infantil concepções sobre as LE e seu aprendizado que forneçam subsídios para uma reflexão acerca das práticas de ensino desta disciplina no Brasil, levando em conta que há no país uma multiplicidade de contextos educacionais e que esta pesquisa foi realizada em escolas de um meio urbano, onde o ensino de LE vem assumindo um papel particularmente relevante ao longo dos últimos anos.

Portanto, esta pesquisa não deve ser tomada como uma amostra do discurso infantil sobre a LE, mas como uma das possíveis amostras do discurso infantil urbano acerca da LE. Assim, seria desejável que outras pesquisas fossem realizadas com crianças de outros contextos urbanos e não-urbanos, como por exemplo, as crianças que estudam em escolas categorizadas como de educação no campo, nos casos em que a disciplina LE esteja presente em suas matrizes curriculares.

Segundo Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 56), “conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, são passos essenciais para a intervenção e a mudança”. Sendo assim, espero que esta perspectiva na abordagem do discurso sobre as LE possibilite lançar novas bases para o desenvolvimento de políticas mais sólidas para seu ensino nos primeiros anos do

Ensino Fundamental e, principalmente, para uma reflexão mais adequada acerca das metodologias, materiais elaborados e objetivos de ensino atuais e sua pertinência na formação de indivíduos íntegros, tolerantes e conscientes da diversidade cultural que os perpassa.

Com base nesses pressupostos, o corpus da pesquisa é composto pelos enunciados de aproximadamente 80 crianças, na faixa etária de 8 a 9 anos, regularmente matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas da rede pública e particular de ensino do município de Curitiba que oferecem a disciplina língua estrangeira em seu currículo. A faixa etária em questão foi selecionada por se desejar trabalhar com alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental e que estejam na metade deste ciclo de ensino. Isto se justifica pelo fato de que, nesta idade, os alunos já são capazes de trabalhar com a leitura e a escrita de maneira relativamente confortável – estando aptos, portanto, a preencher o questionário aplicado –, mas guardam ainda os elementos de categorização infantis que interessam à pesquisa.

Por se tratar de sujeitos enquadrados como grupo vulnerável de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013), que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, o trabalho foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/SD) da Universidade Federal do Paraná em 16 de dezembro de 2014. Sua aprovação se deu em 07 de janeiro de 2015. A pesquisa iniciou-se no mês de março do mesmo ano e seguiu as exigências da referida Resolução, em especial no que se refere ao consentimento formal dos pais ou responsáveis para a participação das crianças. Em todos os quatro estabelecimentos em que a pesquisa empírica ocorreu, as crianças que não haviam sido autorizadas por escrito a participarem da pesquisa foram encaminhadas a outras atividades nos momentos de sua realização.

A coleta de dados se deu dentro das salas de aula, durante o período de aula de língua estrangeira, e em comum acordo com a direção, coordenação pedagógica e professores. Os idiomas em questão foram inglês, espanhol, alemão e francês, definidos de acordo com a oferta de cada instituição. Uma vez que os estabelecimentos da rede pública do município de Curitiba que participam do programa de ensino integral para os primeiros anos do Ensino Fundamental oferecem no contraturno aulas de inglês ou espanhol (PMC/SME, 2014), a seleção

das duas escolas particulares foi feita com base na oferta de idiomas ausentes dos programas de ensino de língua estrangeira da rede pública.

Após uma busca por escolas particulares que ofertassem LE diferentes das línguas inglesa e espanhola e explicitação dos objetivos do projeto à coordenação e direção, foi realizada em cada uma das escolas selecionadas uma reunião junto às professoras responsáveis pelas aulas de LE para explicar detalhes relativos à pesquisa de campo. Uma das escolas oferece a todos os seus alunos aulas de língua francesa, sendo que estas tornam-se optativas a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Já a outra escola propõe aulas de língua alemã do final da Educação Infantil até ao menos o 7º ano do Ensino Fundamental. Tanto as professoras como a coordenação e a direção de ambas as instituições mostraram-se bastante abertas e interessadas pelo tema da pesquisa.

Já a seleção das duas escolas da rede municipal foi feita primeiramente a partir de uma conversa com os responsáveis pela Coordenação da Área de Línguas Estrangeiras Modernas do Departamento de Ensino Fundamental da SME, em que tive a ocasião de explicar os objetivos da pesquisa e detalhes práticos acerca da pesquisa de campo. Eles forneceram, então, uma lista de escolas participantes do projeto de ensino integral da SME, que encontra-se disponível também no site da prefeitura (PMC/SME, 2014). Subsequentemente, entrei em contato com as escolas listadas e foram selecionadas aquelas cujo calendário de oferta das aulas de LE coincidia com o cronograma da pesquisa. Antes de iniciar a pesquisa de campo, fui até as escolas para explicar os detalhes da pesquisa à direção, coordenação pedagógica e professoras responsáveis, que também se mostraram bastante abertas à realização da pesquisa.

Ao trabalhar com crianças de quatro diferentes escolas, supunha que será possível apreender concepções diversas a respeito das LE e sua aprendizagem ao enfocar quatro diferentes idiomas e dois tipos de instituições de ensino, possibilitando-me estabelecer relações entre estes diferentes grupos de alunos, tanto no aspecto linguístico propriamente dito, como no tocante a elementos sociais e culturais relacionados ao contexto de aprendizagem. No início da pesquisa, julguei que, caso se revelasse pertinente, trataria brevemente também das diferenças entre representações de alunos provenientes de meios sociais distintos, partindo da constatação de que existe no Brasil uma diferença relevante entre o aproveitamento escolar de alunos de escolas públicas frente às instituições privadas de ensino

relacionada às disparidades de poder aquisitivo e grau de instrução das famílias de crianças matriculadas nestes dois tipos de instituição (CASTRO e PICANÇO, 2008).

Dentro de uma perspectiva bakhtiniana, a experiência individual é fundamental na constituição da subjetividade e, portanto, do discurso, estando relacionada aos aspectos histórico-sociais que caracterizam o contexto de vida de cada um. De fato, conforme asseveram estes autores,

Na visão do Círculo, nossa subjetividade é uma fonte de referência dos lugares por onde passamos, do tempo em que vivemos, das possibilidades econômicas que tivemos, do contato intelectual de que fomos estimulados ou privados. Isso tudo é que singulariza o sujeito e, ao mesmo tempo, nos faz refletir sobre a importância de pensar o quanto a diferença entre nós é implacável e, ao menos teoricamente, deveria ser heurísticamente produtiva na nossa reflexão sobre educação linguística. (CASTRO; PICANÇO, 2008, p. 58)

No entanto, considerando que estamos estudando concepções e discursos sobre a Le em contexto escolar, aventamos a possibilidade de não encontrar muitas diferenças entre a percepção das crianças oriundas de diferentes contextos, considerando essa experiência comum, ou seja, o espaço escolar. No âmbito desse trabalho, essa análise somente seria realizada se os discursos infantis recolhidos revelassem a pertinência desta comparação, o que não ocorreu. De fato, a própria pesquisa e análise de dados me fizeram repensar minha postura como pesquisadora e olhar não para a forma como as crianças de cada contexto elabora seu discurso, mas para os sentidos daquilo que enunciam.

Para selecionar os grupos de crianças participantes da pesquisa em cada escola, foram primeiramente definidos junto à Coordenação e/ou à Direção, as turmas de alunos que atendiam aos critérios acima relacionados de faixa etária e de matrícula na disciplina de língua estrangeira. Uma vez que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa (CEP/SD) da Universidade Federal do Paraná, somente participaram as crianças devidamente autorizadas por seus responsáveis legais, cientes não somente do escopo da pesquisa, mas também de que a gravação de áudio e de imagem realizada durante o trabalho com as crianças seria utilizada exclusivamente para propósitos acadêmicos e de que, conforme determina o CEP/SD, o anonimato de todos os participantes seria resguardado.

A primeira etapa da pesquisa consistiu, então, em observação das aulas de LE. A observação pode ser definida não somente como um conjunto de instrumentos

que podem servir à coleta de dados, mas também “enquanto processo de tomadas de decisão” (EVERSTON;GREEN, 1986 *apud* LESSARD-HÉBERT et al., 2012, p. 147). Sendo assim, no âmbito desta pesquisa, as observações de aula serviram para compreender como se dá a dinâmica de cada grupo durante as aulas de LE e para delinear os instrumentos de pesquisa, de acordo com os elementos específicos de cada grupo de crianças participantes. Previu-se observar as aulas de LE durante um período que poderia durar de duas a três semanas em cada escola, sempre em comum acordo com o professor da disciplina. A metodologia adotada enquadra-se na categoria de observação não-participante, direta ou sistemática, ou seja, a pesquisadora não partilhou a condição dos participantes da pesquisa enquanto membro do mesmo grupo, mas sim como observadora exterior a ele (*ibid*, 2012).

A pesquisa com crianças necessita de instrumentos específicos, adaptados às particularidades do público em questão, tendo em vista o estado peculiar de desenvolvimento social que o caracteriza. Concordando com Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 55), a análise do discurso infantil deve basear-se na interlocução presente em entrevistas e “em outras situações de interação (observação de brincadeiras, conversas, diálogos entre crianças, diálogos entre crianças e adultos, experiências culturais)”. Pelo fato de buscar-se aqui abordar o discurso infantil em uma perspectiva bakhtiniana, em que o sujeito se constitui por meio da linguagem na experiência com os outros sujeitos (BAKHTIN, 2003), acreditamos que os resultados da pesquisa seriam mais efetivos se priorizássemos instrumentos que permitissem a interação entre os membros de um mesmo grupo entre si e com a pesquisadora.

Sendo assim, após as observações de aula, foram previstas junto aos professores e à coordenação das escolas, de duas a três sessões de interação com os alunos, visando aplicar instrumentos de pesquisa adaptados aos participantes em questão e à perspectiva discursiva que fundamenta este projeto.

Os instrumentos aplicados foram elaborados a partir das sessões de observação, tomando como referência modelos específicos, conforme segue:

- um questionário adaptado ao público infantil (ver nos Apêndices), após a delimitação das especificidades de cada grupo detectadas durante as observações de aula, seguindo modelo proposto por Rocha (2006). Os questionários foram aplicados com o intuito de verificar como as crianças percebiam o tema proposto e, por possuir uma aparência por vezes lúdica, funcionaram também como um meio de aproximação afetiva delas com o tema tratado. Em todas as escolas, a aplicação

deste instrumento se deu na aula anterior à realização das rodas de conversa, cujas transcrições constituem a base de dados principal desta pesquisa. A partir da leitura das respostas fornecidas pelas crianças, elaborei um roteiro semiestruturado para as rodas. Penso que a utilização deste instrumento foi interessante porque, apesar de a expressão oral acabar sendo mais facilitada para a faixa etária em questão, o trabalho escrito prévio havia possibilitado uma reflexão sobre o tema por parte das crianças, que acabavam por aprofundar as ideias apontadas no questionário ao dialogarem a respeito delas durante as rodas;

- realização de desenhos (SCHEIFER, 2009 e ROCHA, 2006), buscando também permitir uma maior familiarização das crianças com o tema a ser discutido nas rodas de conversa. Uma vez que a criança desenha a sua maneira de conceber o mundo tal qual ela o percebe, “pode-se dizer que, ao desenhar, ela objetiva a sua subjetividade, a realidade tal como a significa, significação essa por sua vez constituída a partir dos muitos outros com os quais convive/dialoga e dos sentidos que circulam nesses contextos” (NATIVIDADE, COUTINHO e ZANELLA, 2008, p.15).

Por uma questão de tempo e de organização prática da pesquisa empírica em cada uma das escolas, os desenhos somente foram solicitados às crianças em duas delas, sendo estas, respectivamente, aquelas onde as crianças têm aulas de francês e inglês. Nessas duas escolas, à medida que cada criança terminava de responder ao questionário, dava início ao desenho. A solicitação que fiz foi de que desenhassem como era a aula de LE. O objetivo neste estudo não é de analisar extensivamente cada desenho, uma vez que este instrumento funcionou essencialmente como meio para favorecer o diálogo sobre o tema proposto nas rodas de conversa. No entanto, muitos deles revelam concepções sobre as aulas de LE que valem a pena serem brevemente comentadas.

A pequena mostra da diversidade de desenhos produzida que reproduzo no final desse trabalho (ver nos Apêndices) revela que as salas de aula são frequentemente representadas pelas crianças por meio do seu espaço físico e do papel da professora em relação aos alunos. No desenho nº 1, podemos perceber que a língua francesa é associada a um estereótipo: a torre Eiffel desenhada no quadro. Nota-se também a presença da professora diante dos alunos e ocupando um espaço central e majoritário. Este distanciamento entre professor e alunos encontra-se também presente nos demais desenhos, demonstrando que as crianças

parecem associar às aulas de LE a situações em que a interlocução não está muito presente.

No desenho nº 3, por exemplo, é possível observar que há uma diversidade maior de alunos, mas a professora é representada de costas para todos. Já no desenho nº 7, vemos uma sala de aula que dificulta a interlocução entre os aprendizes, posto que esta parece ocorrer apenas com o professor. Este se torna, assim, a figura central em uma aula que deveria favorecer uma produção de sentidos coletiva por meio da participação ativa de todos. No desenho nº 5 vemos que, aos olhos da criança, o quadro negro desempenha um papel importante na mediação da relação com o professor enquanto verificador da aprendizagem.

É também bastante presente nos desenhos das crianças uma noção de língua como conjunto de estruturas a serem assimiladas fora de seu contexto de produção. Assim, no desenho nº 4, a professora mostra aos alunos o alfabeto, e nos desenhos nº 2 e 6 os quadros e paredes das salas demonstram figuras e palavras provavelmente desconectadas de seus contextos discursivos, como é comum ver em salas de aula em que a professora cola imagens de animais ou outros segmentos de figuras com seus nomes para serem memorizados pelos alunos. Esta concepção da aula de LE leva a um entendimento da aprendizagem como processo difícil de ser realizado, como bem o destaca o autor do desenho nº 8.

Ainda que seja necessário um estudo mais especializado destas produções das crianças e uma possível extensão para todos os participantes da pesquisa, entendo que esta breve análise nos permite antever e possivelmente reforçar as ideias discutidas na análise dos enunciados proferidos pelas crianças durante as rodas de conversa, que são o verdadeiro objeto deste trabalho ;

- rodas de conversa, definidas como um “espaço dialógico e interlocutivo entre crianças e adultos” (ALESSI, 2014, p. 186). Ao adotar a posição de roda, ficando todos sentados de pernas cruzadas lado a lado e em contato visual direto com todos os participantes, a cada um é conferido igual direito de expressão e de exposição de ideias em uma conversa durante a qual todos são ouvidos e podem se expressar. Nesta pesquisa, o intuito de se aplicar este instrumento em especial foi de favorecer a interação entre os diferentes participantes por meio do diálogo, permitindo assim, a construção de sentidos coletivamente, de acordo com uma perspectiva bakhtiniana. Alessi (2014) demonstra que, ao olhar para as situações de diálogo com as crianças nas rodas de conversa com uma visão exotópica, levando em conta, assim, o

excedente de visão decorrente da experiência individual de que cada um de nós dispõe, é possível perceber que as vozes infantis resistem e insistem às restrições e rupturas que o adulto tende a impor e que as crianças têm sempre algo a dizer. Basta permitir que elas o digam !

Enquanto mediadora das rodas de conversa, procurei, portanto, estimular o diálogo entre as crianças sem interrompê-las, permitindo que seus enunciados fossem acabados, alterados ou completados por seus pares. Conforme já dito, para facilitar a realização deste trabalho, os demais instrumentos aplicados serviram como meios de preparação para uma interação mais efetiva nos momentos de roda de conversa, uma vez que o objetivo principal estabelecido para esta pesquisa é a análise das concepções infantis sobre o aprendizado de LE, presentes de maneira mais evidente em seus enunciados proferidos oralmente nos momentos de interação com seus pares. As transcrições das quatro rodas de conversa realizadas podem também ser consultadas nos Apêndices.

É importante ressaltar que a análise descrita no capítulo que segue aplica-se aos *enunciados* infantis, e não a palavras ou orações isoladas e descontextualizadas simplesmente retiradas das transcrições das rodas de conversa. Isto se justifica pelo fato de que, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, o enunciado corresponde à “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 287), constituindo uma refração imediata da realidade transverbal que se estabelece na relação entre os sujeitos. Preferir o enunciado às palavras e orações isoladas significa adotar uma perspectiva segundo a qual estas não possuem um sentido unívoco e intrínseco. Ao contrário, elas trazem consigo uma capacidade de significação bastante complexa dentro dos enunciados, relacionada à experiência individual de cada sujeito. Neste sentido,

a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. (BAKHTIN, 2003, p. 313)

É esta expressividade que nasce da constituição da *palavra minha* a partir da *palavra neutra* e da *palavra do outro* que acredito ser possível identificar nos

possíveis sentidos atribuídos pelas crianças ao aprendizado de outras línguas. Penso que, ao promover um diálogo com e entre as crianças, estas sentem-se estimuladas a expressar-se sobre todo e qualquer assunto, deixando aos poucos emergir em seus enunciados ideias que podem auxiliar-nos a compreender melhor suas visões de mundo.

Bakhtin afirma que “as palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor” (BAKHTIN, 2003, p. 309). Para ele, portanto, não é a palavra solta, isolada, que está carregada de julgamentos e opiniões, mas sim o enunciado. O autor também assevera que “só posso falar da palavra do outro com o auxílio dessa mesma palavra do outro, é verdade que inserindo nela minhas intenções e iluminando-a a meu modo com o contexto” (BAKHTIN, 2015, p. 151). O que busco estabelecer no próximo capítulo, portanto, são possibilidades de significações que emanam dos enunciados infantis – estes sim repletos de marcas valorativas –, tendo em mente que o germe da capacidade de julgar, de criticar e de expressar sua individualidade com vistas a contribuir para tornar melhor a sociedade em que vivemos já está presente em todos nós desde os primeiros anos de nossas vidas.

### 3 UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DAS VOZES INFANTIS SOBRE O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Tendo estabelecido os fundamentos teóricos que embasam este trabalho, bem como os critérios metodológicos utilizados na realização da pesquisa de campo, apresento neste capítulo uma análise das vozes infantis acerca da aprendizagem de LE na escola segundo uma perspectiva bakhtiniana da linguagem e da formação subjetiva. O objetivo é, portanto, de discutir as possibilidades de sentidos que emanam dos enunciados das crianças quando elas se expressam sobre o tema em questão ao dialogarem com outros sujeitos.

O diálogo que se estabelece continuamente entre os sujeitos desde seu nascimento e que se torna elemento crucial da formação da consciência individual de cada um de nós constitui um dos principais fundamentos da teoria desenvolvida pelos autores do Círculo de Bakhtin. Deste modo, para adotar uma perspectiva bakhtiniana de análise enunciativa, faz-se necessário definir aquilo que, de acordo com esta corrente teórica, denomina-se dialogismo. Para Bakhtin, quando se fala em diálogo, contrariamente ao que se poderia pensar, não se refere necessariamente à comunicação em voz alta que ocorre entre pessoas postas frente a frente. Esta não passa de uma das formas de interação verbal. Para o autor, a palavra “diálogo” define “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 2010, p. 127).

Portanto, quando uso o termo diálogo neste trabalho, refiro-me principalmente a esta acepção mais ampla do termo, levando em conta tanto a interação oral e audível ocorrida entre as crianças durante as rodas de conversa, como o diálogo que não podemos ouvir mas que acontece na consciência de cada sujeito e, aqui, de cada criança. Busco percebê-las, assim, conforme a perspectiva bakhtiniana de sujeito que vê na formação da subjetividade a interação ininterrupta entre os sujeitos por meio do diálogo. Este diálogo interno faz com que ecoem na consciência individual as mais diversas vozes constituintes da experiência construída pela vivência, fazendo com que

o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não [seja] objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo,

tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear. (BAKHTIN, 2003, p. 319)

Sendo assim, sempre que falamos, escrevemos ou expomos nossos pontos de vista, estamos, na realidade, expondo o embate que ocorre dentro de nós entre as diferentes vozes sociais que nos constituem enquanto sujeitos. Assim como em um diálogo propriamente dito, em que ouvimos, concordamos, discordamos e, essencialmente, fornecemos *respostas* ao locutor com quem dialogamos, o diálogo interno que ocorre na consciência de cada um tem como produto enunciados que carregam consigo as marcas deste contínuo embate de vozes. Por este motivo, não raro encontramos nos escritos dos autores do Círculo a associação entre a noção de enunciado e a imagem de um elo, uma vez que cada enunciado por nós proferido nada mais é que um elemento de uma corrente de enunciados da qual não se pode determinar o início nem o fim. Conforme explica Bakhtin,

O enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 2003, p. 316)

Evidentemente, afirma o autor, os elos não existem como tais quando da elaboração do enunciado, mas este constitui-se sempre em função da resposta que deverá gerar, sendo esta o real objetivo da sua formulação. Desta maneira, cada enunciado relaciona-se diretamente tanto com os elos que o precedem como com aqueles que o sucedem (*ibid*, p. 320). Do ponto de vista da formação da subjetividade, estes elos são constituídos pelas vozes sociais que se relacionam à experiência de cada sujeito e cujo diálogo acaba por forjar a consciência individual de cada um.

Ainda que, segundo os autores do Círculo, todo enunciado possua um caráter axiológico, entendemos que a noção de vozes sociais é mais adequada para tratar das nuances que recobrem os enunciados com a voz do(s) outro(s) do que a noção de ideologia. Levar isto em conta na análise de vozes infantis, como é o caso dessa pesquisa, significa considerar que há nas palavras das crianças uma trama de vozes

que faz com que seu discurso se estruture de determinada maneira. Significa também enxergar na interação entre as crianças e entre elas e os adultos (neste caso eu enquanto sujeito-pesquisadora) a busca por uma resposta que permita dar continuidade à cadeia ininterrupta de enunciados que se constitui na consciência de cada sujeito.

Ao adotar esta perspectiva na busca de melhor compreender como as crianças percebem o aprendizado de LE na escola, creio que este trabalho resultará em uma maior visibilidade das concepções infantis sobre o tema. As conexões estabelecidas entre as ideias abordadas pelas crianças participantes relativamente a diferentes idiomas podem vir a possibilitar uma contribuição efetiva para com o aperfeiçoamento e a adequação das metodologias e métodos de ensino de LE destinados a esta faixa etária. É possível também que esta análise permita uma melhor compreensão das representações infantis neste âmbito, dando subsídios a uma reflexão mais consistente no que se refere às políticas públicas educacionais a serem previstas para o ensino de LE nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que, conforme já mencionado, não há no Brasil embasamento legal suficiente para o ensino desta disciplina à faixa etária em questão.

Além da questão do dialogismo, dentro de uma ótica bakhtiniana, a análise dos enunciados proferidos pelas crianças fundamenta-se em alguns conceitos-chave permitindo melhor compreender o discurso infantil e todos os valores que ele carrega. São eles: a noção de sujeito multivocal, a ideia de uma atitude responsiva ativa perante a palavra alheia, o papel da palavra de autoridade e da palavra interiormente persuasiva, a presença do discurso citado nos enunciados e, perpassando todos eles, a importância da alteridade promovida pela interação social e pela experiência na constituição da subjetividade por meio da linguagem. Estes conceitos, além de possibilitarem múltiplas e ricas interpretações dos enunciados das crianças, permitem contextualizar suas palavras em um universo social mais amplo, abrindo caminhos para verdadeiras reflexões sobre o tema que elas tão sabiamente souberam tratar durante rodas de conversa.

Conforme apontei no início deste capítulo, os autores do Círculo de Bakhtin defendem a importância do diálogo, seja ele real ou internalizado, como primordial para que se compreenda a complexidade da formação da consciência individual. As análises que seguem trazem à tona situações reais de diálogo com as crianças e entre elas. Tendo isto em mente, buscarei estabelecer o posicionamento dos

diferentes sujeitos participantes que emerge da alternância de réplicas, levando em conta que

é no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica uma *posição responsiva*. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

É esta *posição responsiva do locutor* que deverá fornecer os subsídios mais ricos para compreendermos como a criança estrutura em sua consciência o entendimento do que é uma LE e do porque aprendê-la, e como ela se posiciona em relação ao tema perante os demais sujeitos. “Mais do que ‘dar voz’ trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p.56).

Os excertos das rodas de conversa serão por vezes apresentados sob a forma de enunciados isolados (e neste caso, estes estarão devidamente contextualizados) e, por outras, reproduzidos em conjunto com outros enunciados, reconstituindo o diálogo que se estabeleceu entre os diferentes sujeitos. O objetivo sempre será a compreensão do contexto de interlocução em que se inserem as vozes infantis, uma vez que, na pesquisa com crianças,

o desafio é trazer para o texto narrativo a riqueza da/na linguagem que trazem elementos marcadores da discursividade. Por outro lado, garantir a contextualização das falas, evitando que sejam muito curtas ou recortadas, bem como transcrever diálogos entre as crianças e entre crianças e adultos é fundamental. (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p.55-56)

Reforço, portanto, a ideia de que a escolha por reproduzir situações de diálogo realmente ocorridas ou ao menos contextualizar enunciados analisados eventualmente de maneira isolada é justificável uma vez que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 320). O dialogismo consiste, portanto, no resultado presente na linguagem e, conseqüentemente, na formação da

consciência individual, do embate cotidiano entre todo e qualquer sujeito e os outros com as quais interage. Estes outros acabam por constituir um emaranhado de vozes inevitavelmente presentes, de forma mais ou menos perceptível, nos enunciados que compõem o discurso de cada um de nós, tornando-nos todos sujeitos multivocais que se formam enquanto tais por meio de sua experiência individual.

Assim, acredito ser este dialogismo inerente à formação discursiva dos sujeitos o aspecto mais relevante a ser levado em conta na análise dos enunciados que seguem. Trabalhar com o discurso infantil significa, portanto, considerar que, assim como os adultos, as crianças se constituem enquanto sujeitos ao confrontarem as diferentes vozes que as perpassam (sejam elas dos pais, dos amigos, dos professores ou da mídia), e isto, em qualquer que seja a esfera da comunicação verbal.

Para efeitos de classificação, os enunciados que discutirei neste capítulo serão identificados pela inicial da LE a que correspondem e pelo número atribuído a cada uma das crianças, uma vez que o projeto cumpre as exigências da Resolução CNS nº 466/12 (BRASIL, 2013) que regulamenta as pesquisas com seres humanos no país, e que, portanto, o anonimato dos participantes foi preservado. A inicial P (de pesquisadora) representa meu papel de adulto condutor das rodas nos diálogos mais extensos que serão comentados na sequência. O quadro abaixo sintetiza as informações referentes às quatro rodas de conversa realizadas e que serão analisadas neste capítulo:

<b>Roda de conversa nº</b>	<b>Data de realização</b>	<b>Língua estrangeira</b>	<b>Tipo de instituição</b>	<b>Nº de participantes</b>	<b>Duração aproximada</b>
1	31/03/2015	Francês (F)	Particular	17	22 minutos
2	30/04/2015	Inglês (I)	Pública	20	17 minutos
3	20/05/2015	Alemão (A)	Particular	20	16 minutos
4	12/06/2015	Espanhol (E)	Pública	20	15 minutos

QUADRO 1 – RODAS DE CONVERSA REALIZADAS E ANALISADAS  
 FONTE: A autora (2015)

A transcrição das rodas de conversa foi realizada conforme as normas estabelecidas para o Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC) e encontram-se especificadas abaixo:

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante	: (pequeno), :: (médio), ::: (grande)
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))

QUADRO 2 – NORMAS UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA  
 FONTE: PRETI (2005, p. 19)

Estabelecidos os critérios teórico-metodológicos gerais que fundamentaram a pesquisa de campo, resta agora analisar os enunciados infantis proferidos durante as rodas de conversa. Como não é possível, por questões de ordem prática, discutir as rodas na sua integralidade, selecionei os enunciados que julgo mais significativos para uma reflexão bakhtiniana acerca das concepções destas crianças sobre o aprendizado de LE na escola.

### 3.1 DEFINIÇÃO E PERCEPÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA PELA CRIANÇA

Partindo da ideia segundo a qual “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais” (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 2010, p.36), entendi como sendo lógico iniciar as rodas de conversa com as crianças questionando-as sobre o que elas entendem por língua estrangeira para perceber como, na interação com seus pares, elas estruturavam o tema que tínhamos nos proposto discutir.

É interessante notar como já na infância o sujeito inconscientemente estrutura seu discurso a partir de um emaranhado de vozes cujas origens é impossível de se estabelecer. De fato, segundo Voloshinov,

O ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 2010, p. 113)

Nos enunciados infantis a respeito das línguas estrangeiras e de seu aprendizado, é perceptível a presença desse diálogo interno que estrutura o pensamento da criança e, por conseguinte, suas concepções sobre este tema. Por vezes, a palavra alheia é evidente, tornando-se no discurso uma simples repetição de vozes já ouvidas, sem praticamente nenhuma modificação. Já em outros casos, a complexidade da subjetividade infantil se faz sentir, constituindo nos seus enunciados um “meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios” (BAKHTIN, 2015, p. 48). A definição de língua estrangeira que as crianças constroem coletivamente é um bom exemplo deste fenômeno.

Trabalhar com a noção de “língua estrangeira” junto às crianças, como fiz neste trabalho, pode parecer um tanto quanto abstrato, uma vez que, para elas, dentro de sua realidade escolar, a LE é uma só (inglês, francês, alemão ou espanhol, neste caso). Caso o termo LE tivesse sido substituído pelo nome de cada língua, penso que as respostas fornecidas pelas crianças seriam distintas das que relato aqui. Isto porque cada idioma está profundamente marcado no discurso que circula em diferentes esferas da sociedade por sua origem, pela cultura que representa, por aquilo que simboliza no contexto do país em que é ensinado ou até mesmo pela experiência individual de cada sujeito. Preferi, portanto, manter a terminologia LE para compreender o que as crianças entendem de fato por uma língua que é estrangeira à sua e para perceber justamente se essas diferenças entre as línguas do ponto de vista discursivo afloram em seus enunciados ao falarem genericamente de LE. Penso que um estudo mais aprofundado e comparativo das concepções infantis sobre diferentes idiomas pode ser um tema interessante para pesquisas futuras.

### 3.1.1 Para as crianças, o que é uma língua estrangeira?

As crianças parecem ser propensas a definir as línguas estrangeiras a partir da noção de alteridade, talvez porque assim o façamos nós adultos. É verdade que o próprio termo “estrangeiro” traz em sua etimologia a palavra “estranho”, sendo esta, portanto, a língua de um outro (CORACINI, 2003, p. 149). Na interação que a roda de conversa permite, os participantes vão construindo coletivamente uma definição que é reformulada e reestruturada por cada um, em um processo que

poderia ser infinito, como bem o ilustra esta troca de enunciados ocorrida na roda de conversa nº 1:

P - o que é uma língua estrangeira afinal de contas?  
 F2 – uma língua estrangeira é::: ... é tipo uma linguagem de outro país...  
 tipo alemão inglês ( )  
 F1 – é se comunicar com pessoas de outras culturas  
 F3 – é... é a mesma coisa que ela falou... tipo é... eu ia falar a mesma coisa  
 P – se comunicar com pessoas de outras culturas?  
 F3 – isso  
 P – alguém mais?  
 F4 – é como outras sotaques... que assim tem vários países...  
 P – outros sotaques?  
 F4 – é... como...  
 P – como assim? você pode explicar?  
 F4 – tipo... alemão... tem um sotaque mais grosso  
 P – ah:: tá: entendi... outra forma de falar?  
 F4 – isso

Cada uma das crianças demonstra possuir suas próprias concepções sobre o que é uma língua estrangeira, concepções estas construídas conforme suas experiências individuais. De acordo com Bakhtin (2003, p. 313 e 314), “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro”. Confrontam-se nos enunciados transcritos acima não só as percepções que contribuem para completar os enunciados proferidos pelos colegas (a ideia da existência de sotaques diferentes completa aquela de culturas diversas, que completa a noção de delimitação das línguas estrangeiras a países distintos), mas também é possível perceber por trás das palavras infantis uma possível voz adulta ecoando em seu discurso.

Bakhtin afirma que “a época, o meio social, o micromundo – o da família, amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom” (2003, p. 313). Seria uma criança capaz de definir o que são “outras culturas” ou estaria ela apenas reproduzindo algo que ouviu de alguém? Interessante é notar que a criança que se expressa logo após esta e que afirma que uma LE “é se comunicar com pessoas de outras culturas” hesita, reformula e acaba por afirmar que ia dizer a mesma coisa que a colega. Teria ela de fato exatamente a mesma opinião ou o que ocorreu, na realidade, foi um reconhecimento nas palavras do outro de um discurso que já ouviu no passado de alguém que considera uma autoridade? É possível supor também

que, ao ouvir a colega e concordar com seus dizeres, ela passa a considerá-la como uma autoridade.

Este é um exemplo claro de um real conflito que se estabelece na consciência individual (não somente da criança, mas de qualquer um de nós, independente de idade, origem e crença) entre aquilo que Bakhtin denomina *discurso autoritário* e *discurso interiormente persuasivo*:

O processo ideológico de formação costuma caracterizar-se exatamente por uma acentuada divergência entre essas categorias: o discurso autoritário (religioso, político, moral, o discurso do pai, dos adultos, dos mestres, etc.) carece de persuabilidade interna para a consciência, ao passo que o discurso interiormente persuasivo é desprovido de autoritarismo, não é apoiado por nenhuma autoridade, amiúde carece de qualquer reconhecimento social (pela opinião pública, pela ciência oficial, e pela crítica) e até de legalidade. A luta e as relações dialógicas entre essas categorias do discurso ideológico costumam determinar a história da consciência ideológica individual. (BAKHTIN, 2015, p. 136)

O discurso autoritário que diz que é preciso saber outras línguas para sobreviver na sociedade dos dias atuais encontra-se também presente e visível no enunciado de uma das crianças, que, ao definir o que é uma LE, acaba fazendo-o por meio de uma exposição das utilidades deste aprendizado:

E5 – pra aprender... pra conseguir falar com os estrangeiros... pra saber onde é que fica algum lugar / assim

Bakhtin afirma que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (2003, p. 291). É claramente o que observamos aqui. Conforme veremos mais adiante, a recorrência de enunciados que reproduzem esta ideia do aprendizado da LE como algo que “serve para alguma coisa” é bastante grande. Em minha experiência como docente, trabalhando com crianças de escolas que atendem um público de classe média que parece compartilhar dos mesmos referenciais socioculturais das crianças participantes da pesquisa, vejo que tais afirmações são recorrentes nas falas das crianças, mas não necessariamente correspondem aos interesses que de fato percebo ao observá-las.

A meu ver, é difícil acreditar que elas estejam realmente preocupadas em realizar por meio da LE atividades típicas do mundo adulto, pois suas preocupações geralmente expressas em conversas que presencio dentro das escolas giram em

torno das relações familiares, de momentos de entretenimento e diversão, das atividades e afazeres escolares, e do bom relacionamento com seus pares. Apesar de relativizar a validade científica destas observações, creio que há, neste caso, uma disparidade importante entre aquilo que as crianças reproduzem em seus enunciados e aquilo que efetivamente valorizam em seu cotidiano.

Nas rodas de conversa realizadas nas demais escolas, foi possível identificar alguns enunciados cujos conteúdos se assemelham consideravelmente a outros já mencionados, demonstrando uma verdadeira regularidade de sentido nas vozes sociais que circulam nos ambientes infantis:

I4: “uma língua estrangeira é uma língua que... não é do nosso país... é uma língua diferente do que a gente fala”

A3: “uma língua de outro lugar”

E4 – é uma língua diferente

Há uma recorrência de ideias que são reiteradas nestes enunciados, mesmo em se tratando de momentos e de contextos sociais distintos. Para além do que estas concepções sugerem como reflexão acerca da regularidade de sentido de determinadas vozes sociais que perpassam os enunciados infantis, é possível depreender da palavra das crianças a associação evidente que é feita por elas entre a língua estrangeira e “o outro”, desconhecido portanto. De acordo com Coracini (2003, p. 149), o estranhamento provocado por esta língua que não é a materna pode gerar tanto empatia como temor, sendo que este último é suscetível de prejudicar uma aprendizagem que deveria ser eficaz e prazerosa *a priori*.

Na roda de conversa nº 3, uma das alunas (que havia respondido não gostar de aprender LE a uma das perguntas presentes no questionário aplicado anteriormente à realização da roda) estava se sentindo bastante desconfortável com as opiniões positivas expressadas pelos colegas ao se referirem a este aprendizado. Após alguns minutos de desconforto, ela decide enfim se expressar:

A8 – chato

P – chato? por que que é chato?

A8 – porque:: daí tem que aprender coisa no::va e / se a gente já tá aprendendo outra coisa

A5 – ah então... tem que aprender coisa nova

((falas sobrepostas))

P – mas... se é chato... por que que é chato?

A8 – porque::: é... porque é muito difícil de escrever... a gente não consegue... tem que prestar atenção... tem que saber ler... daí fica estranho...

É relevante notar que na sua definição de por que motivos é “chato” para ela aprender uma língua estrangeira, surgem palavras e expressões como “difícil”, “não consegue”, “tem que” (sendo uma obrigação, portanto) associadas à palavra “estranho”, que remete, conforme já dito, à noção de estrangeiro. Ideias semelhantes perpassam também os enunciados de outras crianças:

A4 – eu gosto de todas mas eu acho [o alemão] uma língua difícil de falar  
 P – difícil? por que difícil?  
 A4 – na verdade... é mais de escrever porque tem um montão de letra que nem aparece quando a gente fala

Mais uma vez aparece a ideia de dificuldade, aqui associada à forma escrita da LE, que provoca estranhamento por ser diferente da língua materna e da associação oral-escrita à qual a criança está habituada. Neste sentido, Voloshinov afirma que “a palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério.” (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 2010, p. 104). A percepção infantil da LE está, portanto, muitas vezes associada a este “mistério” que, na realidade, nada mais é que um estranhamento perante o outro, o estranho, ou melhor dizendo, o estrangeiro.

É importante frisar que, ao adotar uma perspectiva multivocal de sujeito, como faço aqui, esta noção de estrangeiro precisa ser compreendida não como um outro sempre externo e hermético, condenado a ser um eterno desconhecido por mais que venha a ser descoberto. Kristeva (1991) afirma que, por mais estranho que possa parecer, o estrangeiro nos habita. Ele é uma das faces da nossa identidade, já que, ao sermos constituídos por inúmeras vozes – vozes estas que provêm destes outros que amamos ou muitas vezes tememos – acabamos por possuir identidades ou múltiplas facetas de uma mesma identidade. Não somos, dentro desta perspectiva, unívocos e cartesianos, mas sim heterogêneos, múltiplos, plurivocais.

Esta ótica que leva em conta a importância da interlocução na constituição da subjetividade leva-nos a repensar a relação entre língua materna e língua estrangeira. Afinal, concordando com Coracini (2003),

(...) se considerarmos que a manifestação do inconsciente se dá via simbólico, através da linguagem, materializado pela língua, então, compreenderemos que a primeira língua é habitada pelo já-dito, pelas vozes que precedem todo e qualquer dizer, enfim, pela memória discursiva. Considerando, por outro lado, que aprender uma língua estrangeira é buscar o estranho, o diferente, o outro, fica mais fácil, apesar da complexidade dessas relações, entender a existência de uma relação intrínseca entre as duas línguas (...). (CORACINI, 2003, p. 150)

Trata-se, portanto, de um embate contínuo de vozes dos outros na formação da consciência individual, o que faz com que o processo de identificação ou de estranhamento em relação a uma determinada LE relacione-se à vivência de cada um, às vozes sociais que o constituem, e ao diálogo que se estabelece internamente entre a língua materna e as LE. Na roda de conversa nº 4, um diálogo acerca da dificuldade no aprendizado de diferentes LE ilustra bem este propósito:

P – vocês acham que tem línguas que são mais difíceis de aprender do que outras? ou todas são difíceis? ou todas são fáceis de aprender?

E4 – todas são difíceis

E2 – algumas são difíceis... outras fáceis... mas a maioria é::: difícil

E13 – porque você já se acostuma com aquela língua do seu país... daí você precisa falar... às vezes... quando você vai pra outro lugar... você acha difícil mesmo falar aquela língua... porque você não estudo::u... daí às vezes acontece isso

Podemos perceber aqui uma ressonância da palavra autoritária que tende a afirmar que todas as LE são difíceis de aprender se comparadas à língua materna, já que esta funciona como um referencial para definir a relação do sujeito com a LE. Segundo Voloshinov,

É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 2010, p. 111)

Este despertar da consciência de que trata o autor nada mais é que o resultado da integração progressiva da criança à comunidade linguística a que pertence, permitindo-lhe estruturar seu pensamento, suas ideias, seus juízos de valor por meio da linguagem. É, portanto, natural a sensação de estranhamento perceptível no discurso infantil quando fala a respeito de outras línguas, justificando o surgimento de concepções como as que seguem:

I8 - uma língua estrangeira é uma língua que a gente... pode conhecer / mas a gente não fala essa língua

A4 – é um aprendizado novo

E13 – porque você já tá acostumado a ler com aquela... com aquela letra... com aque::la... aquele jeito de falar e daí você lê outro tipo... assim... eu acho... nossa... estranho

Nota-se, assim, uma hierarquização natural por parte da criança entre língua materna e língua estrangeira. O estabelecimento de comparações estende-se também, como pudemos ver, à dificuldade em se aprender uma ou outra LE. A questão que surge a partir destas constatações é: seria esta hierarquização aplicável também aos juízos de valor infantis acerca das diferentes LE?

### 3.1.2 Uma língua é mais importante que a(s) outra(s)?

Conforme as discussões a respeito da sociologia da infância o demonstram, a criança é um ator social, e não um ser que aguarda ser preparado pelos adultos para atingir seu papel pleno na sociedade para ter vez e voz. Aliás, ter um papel pleno na sociedade (e isto, como vimos, não é uma simples consequência da faixa etária) não significa ser um sujeito acabado e completo. Bakhtin (2003) admite, neste sentido, que o acabamento da subjetividade inexistente na vida real, uma vez que o excedente de visão de que cada um dispõe ao observar o outro torna sua própria completude inacabada, posto que variável e dependente de quem é este outro que o contempla. Em outras palavras, estamos todos sujeitos até o fim dos nossos dias a esta incompletude que nos caracteriza e contra a qual não podemos lutar. Segundo o autor,

se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida – , devo ser para mim mesmo um valor ainda por- vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade. (BAKHTIN, 2003, p. 33)

Adotando este ponto de vista, é possível perceber as crianças de modo diferente, com mais respeito talvez, entendendo que, assim como nós adultos, elas também são seres inacabados que se constituem na relação com os demais sujeitos. Uma ilustração desta ideia é o fato de elas reproduzirem com propriedade

enunciados que com frequência observamos nas esferas sociais características do mundo adulto. Ao comentarmos nas rodas de conversa a respeito de uma possível hierarquização de valor das LE, muitas das réplicas infantis impressionam pela convicção com que seus pequenos autores afirmam, explicam e exemplificam suas ideias.

A9 – ah... já pensei... porque independente do lugar que a gente for vai ter sempre uma língua que eles vão falar... então vai ser é / importante saber  
 P – entendi  
 A5 – eu acho que tem algumas que são mais importantes do que as outras... porque quando a gente vai em países diferentes... sempre tem alguém que vai saber falar uma língua mais do país... aí você pode dialogar com a língua mais conhecida  
 A2 – só tem uma língua importante  
 P – só tem uma língua importante? qual?  
 A2 – o inglês porque é a língua universal  
 P – língua universal?  
 A2 – universal ou internacional

É interessante perceber a maneira como a última criança que se expressa nesse diálogo se coloca. Ocorre de fato uma discussão a respeito da hierarquização das LE e as crianças parecem ter opiniões divergentes sobre o tema. A fala da última criança, no entanto, é tão assertiva que acaba por encerrar a polêmica ao insistir na importância e no valor universal do inglês.

Esta noção de universalidade das línguas se enquadra em uma ótica homogeneizadora, que as vê como uniformes e imutáveis, contrariamente ao que se percebe ao adotarmos uma ótica transcultural e plurilíngue que leva em conta a multiplicidade de contextos a que todas as línguas se relacionam e pelos quais transitam (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007). Vale ressaltar que esta concepção generalizante das LE tende a aplicar-se não somente ao inglês, idioma normalmente mais valorizado na hierarquia de importância de aprendizado de LE determinada pelas necessidades do mercado, mas também a outras línguas, inclusive a materna.

Coracini (2003, p. 151-152) explica que, no ensino, é comum observar um abafamento das diferentes vozes constituintes do sujeito, perpetuando uma lógica de reprodução do discurso do professor, do material didático e de modelos previamente estabelecidos. Esta lógica é reforçada, inclusive, pela homogeneização daquilo que seria uma “língua padrão”, apagando as diferenças e a heterogeneidade própria aos sujeitos, às línguas e às culturas. Trata-se de uma representação acerca

das línguas que desconsidera o fato de que a aprendizagem efetiva de LE envolve o deslocamento permanente da subjetividade do aluno, seja ele criança ou adulto, por meio de rearranjos que ocorrem ao longo das identificações e dos confrontos entre o sujeito-aprendiz e o(s) outro(s) representado(s) pela língua.

Adicionalmente, assim como nos discursos reproduzidos em diversas esferas sociais da vida adulta, nota-se de forma bastante proeminente nas concepções destas crianças a ideia de uma língua que poderíamos interpretar como sendo uma língua franca, já que permitiria a comunicação verbal entre indivíduos de diferentes nacionalidades. Guimarães (2003, p. 48) define a língua franca como “aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o intercuro comum”. Trata-se, portanto, de uma língua veicular, papel este que é desempenhado na atualidade principalmente pela língua inglesa, conforme os enunciados transcritos acima bem o reiteram.

Segundo Coradim e Tanaca (2013), os linguistas que estudam o desenvolvimento do inglês como língua franca e o seu ensino nos dias de hoje admitem que trata-se de uma língua que estaria criando um funcionamento próprio ao estabelecer-se como veículo de comunicação entre sujeitos cujas línguas maternas são diferentes. Neste caso, a principal prioridade seria torná-la inteligível para todos os falantes, adotando formas linguísticas talvez distintas daquelas características do inglês falado por nativos. Sendo assim, esta língua seguiria padrões resultantes de modificações decorrentes do seu uso real, distanciando-se dos referenciais gramaticais e lexicais mais comumente adotados no ensino da língua inglesa que são os parâmetros linguísticos americano e britânico, e priorizando o processo de interação entre os sujeitos que dela fazem uso (*ibid*, p.138).

O mesmo tipo de observação relativa à importância da língua inglesa frente às demais LE esteve presente em outras rodas de conversa, como é o caso deste diálogo ocorrido na roda de conversa nº 1:

F3 – eu acho que... a língua estrangeira mais importante de você saber é o inglês... porque todo lugar que você vai... uma pessoa vai saber falar inglês  
 F4 – é verdade  
 F1 – a mesma coisa que ela disse só:: que... é... em alguns lugares da Europa: muita gente não fa:la inglês:s... e daí é importante conhecer se você quer viajar pra esse lugar

Comparando essas falas com as das crianças participantes da roda mencionada anteriormente a esta, que discutiam sobre a universalidade do inglês, é curioso perceber que também aqui ocorre um debate, mas a questão problematizada parece se inverter: para a última criança que se expressa nesse diálogo, o inglês não é falado em todos os lugares. Ela parece perceber que, por mais que esta LE possa ser usada em inúmeros países como língua franca, há locais em que o fato de conhecer este idioma não basta para comunicar-se com os outros. Esta criança admite, portanto, que há no mundo uma diversidade linguística que nem sempre sucumbe à soberania do inglês na comunicação internacional. Por outro lado, esta fala nos leva a questionar a respeito dos objetivos que têm sido estabelecidos no ensino de LE, em especial da língua inglesa: procura-se promover nas escolas uma efetiva construção de conhecimentos em torno deste idioma ou o objetivo é apenas de transmitir aos alunos ferramentas práticas que lhes permitam comunicar-se internacionalmente?

Convém discutir, então, acerca da perspectiva utilitária que o aprendizado de LE adquiriu ao longo as últimas décadas, perspectiva esta refletida nas palavras proferidas por estas crianças. De acordo com Rocha (2009, p. 179), esta concepção acerca da língua inglesa acarreta em consequências relevantes no processo de ensino, que acaba por priorizar metodologias que favoreçam a comunicação em LE voltada para objetivos bastante específicos, sejam eles acadêmicos, profissionais, de turismo, entre outros. Segundo Palhares (2012, p. 8),

o foco excessivo nas técnicas e em métodos de ensino tem ajudado a perpetuar um discurso sobre língua e educação e, mais especificamente, sobre o ensino de língua inglesa, que ao desprezar questões sociais, econômicas e políticas da prática pedagógica, contribui para legitimar o domínio da língua inglesa, uma vez que o discurso que prevalece é o da necessidade de aprender a língua para sobreviver na moderna e competitiva sociedade atual e para ter sucesso.

Não se pode negar que as LE funcionam frequentemente, de fato, como instrumentos para se atingir objetivos precisos de comunicação como os acima elencados. No entanto, o que se torna preocupante do ponto de vista da aprendizagem, é a restrição das funções de toda e qualquer língua a fins meramente utilitários, o que, para o cotidiano das crianças, provavelmente não faz muito sentido. Além disso, esta ótica perpetua um discurso que insiste em uma hierarquização das LE que tende a desvalorizar o aprendizado daquelas que não são muito solicitadas

pela sociedade. Aliás, a adoção de uma abordagem exclusivamente comunicacional, monolíngue e monocultural não deixa de lembrar, segundo Rocha (2009), o papel desempenhado pelo discurso autoritário bakhtiniano:

orientando-me pela perspectiva bakhtiniana, e não sem confrontos, passo a relacionar o inglês, também com base em seu caráter de língua internacional, à palavra autoritária, uma vez que esta, sob perspectivas enunciativas, pode vir a encarnar diferentes conteúdos, entre eles, o próprio autoritarismo, a autoridade em quaisquer níveis e formas, o tradicionalismo, o oficialismo, além do universalismo. (ROCHA, 2009, p. 180)

É preciso cuidado, portanto, ao se conceber o ensino de LE para crianças para não se incorrer em uma perspectiva autoritária prejudicial ao aprendizado por tornar o objeto deste (ou seja, a língua) um ideal abstrato hierarquicamente superior a ser atingido para que se tenha as chaves para o sucesso neste nosso mundo, conferindo, assim, a esta língua um status de obrigatoriedade pura e simples.

Voltando aos enunciados das crianças anteriormente citados, podemos perceber que, à medida que elas discutem sobre o papel das línguas, surge um rico debate em que cada uma delas expressa sua opinião sobre o tema, relativizando o que os colegas dizem e posicionando-se. Não observamos, contudo, nem uma forma de polêmica dessas falas entre si, embora as opiniões expressas sejam divergentes e, às vezes, se complementem. Creio que isso se deve ao fato de as crianças perceberem durante as rodas que eu, enquanto pesquisadora que coordena e promove a conversa, sou, na realidade, sua principal interlocutora nesta discussão. Interessante é perceber, assim, como alguns enunciados parecem não se dirigir a nenhum dos colegas participantes, parecendo estar soltos em meio às vozes de tantas crianças que desejam falar e ser ouvidas.

Alessi (2014) realizou um estudo sobre os momentos de roda de conversa na Educação Infantil em que percebeu uma tendência nas escolas de não permitir que a criança se expresse livremente por meio da linguagem quando dialoga com seus pares durante as rodas. A figura do professor torna-se dominante e este busca estabelecer regras e assuntos pré-estabelecidos para as conversas, deixando de lado a riqueza na produção de sentidos que seria possível promover caso as crianças ficassem mais livres para expressar-se oralmente nestes momentos. Creio que o fato de discutir sobre o aprendizado de LE junto às crianças, colocando perguntas, mas deixando que elas falem livremente sobre o assunto, sem discutir se

suas respostas estão certas ou erradas nem se elas têm ou não razão, fez com que muitas delas percebessem as rodas como um momento de conversa onde cada um pode se expressar como quer e quando quer. Surgem, assim, enunciados que parecem revelar elementos que as crianças talvez não possam externar no dia-a-dia da escola por não haver momentos de conversa para isso ou por temerem alguma forma de julgamento. É o caso do enunciado desta criança aprendiz de língua alemã ao falar sobre a relação que estabelece com as LE com que tem contato:

A1 – eu acho o inglês mais fácil e mais legal porque a gente convive mais com o inglês do que o alemão... acho que fica mais fácil o inglês

A fala desta criança nos leva a reafirmar que somos todos sujeitos histórica e socialmente situados. Segundo Voloshinov, “realizando-se no processo de relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 2010, p. 45). Reconhecendo esta época e grupo social em que se inserem e que moldam seu discurso e os signos ideológicos nele presentes, as crianças tendem a reproduzir uma percepção de mundo consoante com seu contexto de vida, em que o inglês tem realmente, na maior parte dos casos, um papel mais relevante do que as demais LE. Deixar que as crianças se expressem sobre esta questão – e sobre tantas outras – não somente nos leva a perceber que elas são conscientes das particularidades do mundo que as cerca, como, em relação à temática que aqui nos interessa, que implicá-las em discussões sobre o aprendizado de LE na escola pode torná-lo mais significativo aos seus olhos.

Não se trata, portanto, de negar aqui a importância do aprendizado da língua inglesa nos dias de hoje, uma vez que vivemos de fato em um mundo globalizado onde este idioma desempenha enquanto meio de comunicação um papel mais relevante que no passado (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007), conforme bem o percebe a criança acima mencionada. No entanto, penso que estas concepções são decorrentes de práticas que circulam na sociedade e acabam por limitar o aprendizado do inglês na escola a propósitos puramente funcionais, deixando de lado toda uma construção de sentidos que uma abordagem mais ampla, plurilíngue e multicultural permitiria. Além disso, continuar reproduzindo os discursos que veem no aprendizado da língua inglesa única e exclusivamente a chave para se alcançar o

sucesso profissional, significa perpetuar um modelo de ensino que, se já é inadequado quando se trata de adultos, o é ainda mais ao falarmos de crianças e do aprendizado de LE nas escolas. Para Rocha (2009, p. 181),

[o inglês] visto como uma língua una, pertencente a um falante nativo (a um Outro), idealizado, afasta-se da natureza dialógica e plurilíngue da linguagem vista sob perspectivas enunciativo-discursivas, para assumir um caráter abstrato, que acaba por se prender prioritariamente à parte sistêmica da língua, negligenciando a significação, os sentidos que são construídos nas relações heteroglóssicas e dialógicas travadas pela linguagem.

Compreendo, todavia, que mudanças como esta são bastante complexas, posto que implicam em questionar um pensamento que já é dominante em nossa sociedade. Modificar esta ótica centralizadora e preponderante, que tende a reproduzir o ensino da língua (não somente inglesa) pautado em estruturas e palavras destituídas de um contexto real de produção, permitiria certamente uma utilização mais significativa desta língua dentro e fora da sala de aula, auxiliando as crianças a construírem um olhar mais crítico sobre o funcionamento das diferentes formas de linguagem e, possivelmente também, sobre a sociedade. Acredito que evitar a abstração no ensino de LE na escola, além de tornar a aprendizagem mais eficaz, faz com que as aulas sejam mais interessantes e motivadoras para as crianças. Neste ponto, destaco a importância do papel dos professores na busca pela transformação desta realidade tão complexa. Segundo Coradim e Tanaca (2013, p. 142),

é preciso que os professores se pautem em abordagens que priorizem um ensino que conceba a língua na sua diversidade e possibilidades de produção e comunicação. A abordagem precisa contemplar e apresentar as variedades linguísticas e culturais. A concepção de “erro” de pronúncia precisa ser revista pelos educadores, especialmente em se tratando do ensino de crianças.

Da mesma maneira que não existe uma só língua no mundo, dentro de cada língua não existe uma só forma de se expressar, de definir, de categorizar, de pronunciar. É esta multiplicidade inerente ao ser humano e refletida nas línguas que necessita de uma maior transparência e aplicação nos métodos de ensino de LE, especialmente naqueles voltados para crianças. No entanto, mudar as metodologias de ensino das línguas na escola não basta para que o ensino deixe de ser uma

reação a demandas mercadológicas. É preciso aprofundar o debate sobre seu papel na formação do cidadão numa concepção intercultural que promova uma relação de respeito com outras formas de organização social e cultural. É, portanto, urgente que se revejam as políticas de formação linguística na educação básica como um todo.

Esta urgência pode se justificar também pelo fato de a hierarquização das diferentes LE pelas crianças não se pautar somente na hegemonia do inglês frente aos demais idiomas, já que, nas rodas de conversa realizadas, houve uma tendência marcante de comparação das LE entre si e com o português. Esse fato demonstra que a criança percebe a relação que é possível estabelecer entre as diferentes formas de linguagem e que este tipo de discussão deveria, portanto, estar presente também nas políticas públicas para o ensino de LE e, conseqüentemente, nos cursos de formação docente.

No enunciado transcrito acima, em que a criança diz achar o inglês “mais fácil” e “mais legal” devido a uma maior convivência com esta LE em relação ao alemão, é possível notar uma apreciação em termos de fácil / difícil, legal / chato, bastante característica do universo infantil e que se aplica aqui a um julgamento de valor a respeito das LE. Fenômenos semelhantes podem ser observados no diálogo que segue, ocorrido na roda de conversa nº 4, formada por crianças que, no ano letivo em que a pesquisa foi realizada, estavam aprendendo espanhol e que, no ano anterior, tiveram aulas de italiano :

P – é mais difícil o italiano que o espanhol? o espanhol é mais difícil que o italiano ou os dois são iguais?

E4 – italiano é mais difícil

P – por quê? por que é mais difícil? o que é mais difícil no italiano será?

E7 – porque no... tipo... daí fala espanhol... daí tem algumas palavras que a gente pode falar também... que a gente fala em português... daí no italiano... só que no italiano é bem difícil de falar em português

P – você acha que o espanhol é mais parecido com o português?

E7 – uhum

P – é?

E6 – tipo... eu acho mais fá::cil... o italiano porque o meu pai... os avós do meu pai... viviam na Itália antigamente... daí o meu pai já vinha me ensinando algumas coisas... daí eu já me acostumei melhor

Estes enunciados nos levam a constatar que a experiência individual constituída na alteridade e constituinte da subjetividade de cada uma destas crianças reflete-se nestas réplicas por meio da oralização de um diálogo que se estabelece em suas consciências entre as três diferentes línguas com as quais

entraram em contato. No que se refere às palavras da criança que comenta sua percepção das duas LE que conhece, é possível interpretar que estas permanecem para ela objetos estranhos, exteriores portanto, e que o português, do qual sente ter se apropriado, lhe serve de referencial para comentar sua relação com as LE. Assim, para ela, o grau de dificuldade das LE espanhol e italiano se mede pela proximidade com a língua materna, principalmente no que tange à semelhança de palavras entre esta última e a língua aprendida.

Para Bakhtin (2003), existe uma distinção clara na relação do sujeito com sua língua materna e com as línguas estrangeiras. Esta diferença fundamenta-se principalmente no fato de que as estruturas da LE precisam ser adquiridas de maneira artificial, por meio de operações mentais que vão de encontro à maneira como geralmente se aprende a língua materna, que na realidade não é aprendida, mas adquirida e assimilada:

A língua materna – a composição do seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. (BAKHTIN, 2003, p. 301)

Pode-se presumir que estas formas da língua materna de que fala o autor estão relacionadas à experiência individual de cada sujeito, uma vez que são dependentes dos enunciados concretos produzidos na vivência da alteridade. A importância da experiência como condicionante para a formação da consciência individual por meio da linguagem é um dos pontos fundamentais da teoria do Círculo de Bakhtin. Interessante é perceber como nas vozes das crianças ao falarem sobre as línguas estrangeiras são recorrentes relatos de experiências individuais, talvez como forma de embasamento e sustentação dos propósitos do discurso.

Este fato, que será mais amplamente discutido na seção 3.3 deste capítulo, pode ser exemplificado pela última réplica do diálogo acima. Para justificar a razão pela qual julga ser o italiano uma língua mais fácil que o espanhol, a criança recorre a fatos inerentes à sua experiência individual como sujeito que possui origens italianas, chegando até mesmo a fazer um breve relato de sua história familiar. Talvez assim, a seu ver, fique mais evidente para os demais a importância que ela confere ao fato de seu pai ter criado uma forma de aproximação com ela por meio

da língua de seus ancestrais. Para ela, essa forma de aproximação parece gerar uma relação diferente com esta língua em relação a outras, já que o italiano passa possivelmente a ser dotado de maior afetividade, uma vez que fala sobre sua experiência única enquanto sujeito.

Um dos fundamentos da teoria bakhtiniana é a definição da experiência verbal individual do homem como “um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não das *palavras da língua*)” (BAKHTIN, 2003, p. 314). Pudemos ver em alguns enunciados infantis já mencionados que, por vezes, estas palavras alheias, principalmente quando emanam de alguma autoridade, estão presentes de maneira bastante evidente no discurso da criança. Para usar os termos empregados por Bakhtin, o processo de assimilação destas palavras alheias se deu nestes enunciados de maneira “menos criativa”, fazendo com que elas sejam evidenciadas nas palavras da criança.

Convém notar, todavia, que, quando o sujeito recorre às suas experiências individuais para tratar de todo e qualquer assunto, seja ele o tempo que faz lá fora, seus sentimentos mais profundos, ou o que fez no dia anterior, o processo criativo de assimilação da palavra alheia parece se dar de maneira mais intensa, fazendo com que emergja destes enunciados uma voz que poderíamos denominar talvez como mais autêntica. Isto não significa dizer que ela não é perpassada por outras vozes originadas no diálogo interno que constitui a consciência individual, mas simplesmente que a assimilação das múltiplas palavras alheias revela-se em toda a sua complexidade no discurso, não importando se este provém de um adulto ou de uma criança.

Durante as rodas de conversa, foi possível notar que, conforme as crianças iam ficando mais confortáveis com a situação de diálogo proposta, com maior frequência surgiam estes relatos de experiência tão enriquecedores para compreendermos as concepções delas a respeito do aprendizado de LE. O excerto da roda de conversa nº 1, abaixo, traz bons exemplos deste fenômeno:

P – mas a gente só vai ler em inglês ou em francês ou em outras línguas...  
pode ser espanhol ou alemão japonês... se a gente estudar em outro país?  
ou a gente pode ler também aqui?  
((respondem ao mesmo tempo))  
F3 – só que é mais difícil... esses dias eu tava no shopping e eu encontrei  
um espanhol  
P – aqui?

F3 – sim... porque... ele perguntou onde tava a saída... e tinha como entender o que ele falava  
 P – entendi  
 F3 – era mais fácil do que o alemão  
 F1 – era muito engraçado... uma vez eu fui no shopping e tinha dois italianos e... ((risos)) e eles tavam brigando / antes da... da... da sorveteria... daí eles tomavam sorvete daí eles começaram / voltaram a brigar... e tipo assim todo mundo tava olhando pra eles porque ninguém entendia na::da...  
 P – não?  
 F1 – porque normalmente as pessoas falam mais inglês ou francês / não falam mu::ito italiano  
 P – entendi  
 F1 – mas dá pra entender um pouquinho

Questões que já foram discutidas aqui, como o estabelecimento de comparações entre as diferentes LE e o fato de haver línguas mais faladas que outras, reaparecem neste diálogo, mas os relatos de experiência individual parecem dar a elas, senão uma legitimidade, uma entoação expressiva diferente<sup>4</sup>. É esta autenticidade na maneira de se expressar que torna, a meu ver, o discurso da criança um objeto de estudo tão fascinante. Acredito que ela, despida de todos os *a priori* que nós adultos convenciamos como regras de expressão, traz para seus enunciados uma presença mais marcante de sua experiência individual em comparação com os adultos, que buscam respaldá-los em argumentos que consideram mais adequados ou melhor aceitos socialmente. Parece haver nestes casos um descolamento do interlocutor adulto que faz com que a simples duplicação do discurso autoritário seja contornada pela criança, fazendo emergir uma maior autonomia nas formulações infantis.

Um dos temas que discutimos durante as rodas e que permite exemplificar este propósito é a multiplicidade de línguas existentes. Solicitei às crianças que imaginassem como seria o mundo se houvesse só uma língua. Algumas das respostas que obtive foram bastante reveladoras desta sinceridade infantil que pode talvez nos ajudar a repensar alguns dos aspectos do ensino de LE.

P - seria mais fácil se só tivesse uma língua no mundo inteiro?  
 ((vários alunos respondem sim e não))  
 A16 – porque daí não ia ter que ficar aprendendo  
 A8 – é verdade

<sup>4</sup> A impressão que fica da análise dos enunciados infantis sobre o aprendizado de LE é de que, quando a criança recorre à experiência individual para tratar deste assunto, as aspás do discurso citado de que fala Bakhtin (2003) desaparecem. É como se estivéssemos ouvindo uma voz infantil mais autêntica, livre, portanto, da repetição pura e simples dos enunciados presentes nas esferas de comunicação adultas. Penso que esta impressão provém da entoação expressiva e da escolha de palavras aplicadas pelas crianças aos seus enunciados nestes casos.

P – mas seria melhor?  
 ((os alunos respondem sim e não))  
 A8 – sim... porque todo mundo ia falar a mesma língua e você ia entender tudo que estão falando  
 A17 – é... não precisa nem aprender inglês

Confesso que ao ouvir estes enunciados no momento das rodas de conversa meu eu “professora de língua estrangeira para crianças” sentiu-se um tanto quanto decepcionado, já que esperava ouvir aquilo que ele julga ser uma verdade absoluta: que quanto mais LE e maior a diversidade do mundo melhor, e que aprender outras línguas é uma experiência enriquecedora e interessantíssima. Precisei operar um descolamento forçado do “eu professora” e do “eu pesquisadora” para manter a neutralidade e não contestar os propósitos das crianças, apenas ouvi-las para buscar entender o que as motiva a pensar desta maneira. Apelo então para os autores do Círculo para tentar compreender de um ponto de vista discursivo o que faz as crianças optarem por esta ótica de simplificação e pela solução de facilidade que representa o não “ter que” aprender outras línguas:

Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentira, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 2010, p. 98 e 99)

Dentro de uma perspectiva bakhtiniana, portanto, as palavras proferidas pelas crianças nestes enunciados estão repletas de juízos de valor que muito nos falam a respeito do que é ser criança. Entendo assim que, para estas crianças, o aprendizado de LE tornou-se uma obrigação como outra qualquer, motivada pelo fato de existirem outras línguas no mundo que elas devem aprender se querem de fato viver (e sobreviver) neste mundo globalizado em que nos situamos nos dias de hoje. Não creio que o problema seja o aprendizado de línguas em si, mas a maneira como ele vem sendo concebido e como estas concepções influenciam os discursos que circulam nas mais diferentes esferas sociais e acabam por chegar às crianças, influenciando também o seu discurso no processo de ressonâncias dialógicas a que se refere Bakhtin (2003, p. 320).

Este é um processo muito complexo que não podemos simplesmente frear. No entanto, isto não significa que não seja possível construir com as crianças uma outra maneira de olhar para as LE. Cabe, ao meu ver, a toda a comunidade escolar

– educadores, pedagogos, pesquisadores, pais e alunos – rediscutir as finalidades em relação a este aprendizado, redefinindo-as e constituindo um universo de sentidos mais lógico para a criança, que permita a ela ir além do utilitarismo que a língua possibilita. E isto passa necessariamente por um trabalho com a língua contextualizada, abrindo caminhos para toda a multiplicidade de sentidos que ela permite construir. Trata-se de um desafio bastante grande para os educadores e pesquisadores desta área. Mas é um trabalho que certamente gerará frutos gratificantes no futuro.

Para concluir esta seção, reproduzo abaixo um diálogo ocorrido na roda de conversa nº 4 sobre o mesmo tema:

P – vocês acham que seria melhor se todo mundo falasse a mesma língua ou não?  
 ((muitos alunos respondem que sim))  
 P – por quê?  
 E15 – porque daí seria mais fácil  
 E4 – porque daí a gente podia se comunicar falando a mesma língua... não precisava... tipo... ficar estudando... a outra língua  
 E6 – eu acho que... é mais... é melhor ter várias línguas porque assim a gente aprende mais línguas... a gente tem oportunidade de aprender mais

O que precisamos evitar a todo custo é esta sensação de aprender por aprender – ou pior, porque *tem que* aprender –, presente nos enunciados das primeiras crianças que se expressam aqui. Nesse sentido, as palavras proferidas pela última criança devem nos servir de estímulo para, quem sabe em um futuro próximo, ouvirmos de mais e mais crianças ao falarem das línguas estrangeiras que elas querem ter a “oportunidade de aprender mais”. Um ensino que favorece o olhar crítico do mundo e a produção de sentidos pela criança por meio das diferentes LE possivelmente produziria tal resultado.

### 3.2 RAZÕES PARA SE APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao conversar com as crianças a respeito da aprendizagem de LE, surge como consequência das discussões desenvolvidas a questão das razões de se aprender esta disciplina na escola. Crianças tendem a ser naturalmente curiosas e a buscar

descobrir para que se executa tal tarefa ou para que serve tal objeto. Geralmente esses questionamentos são colocados aos adultos que as cercam, estabelecendo diálogos que, independentemente de serem bastante diretos (“isso serve para isso”) ou de culminarem em outras dúvidas e respostas, possibilitam uma construção de sentidos e uma constante assimilação da palavra alheia.

Bakhtin (2015, p. 135) afirma que “o processo de formação ideológica do homem é um processo de assimilação seletiva das palavras dos outros”. Note-se o emprego da palavra *seletiva* neste enunciado. Não se trata, portanto, de uma assimilação pura e simples do que dizem os outros, mas de um *processo*, por meio do qual se estabelece na consciência individual uma seleção de palavras proferidas pelos diferentes sujeitos e instâncias sociais com os quais o indivíduo (neste caso, a criança) entra em contato. Esta seleção se opera por meio de uma luta de vozes “que em nós se desenvolve pelo domínio de diferentes pontos de vista, enfoques, tendências e avaliações verboideológicas” (*ibid*, p. 140).

A criança pode, então, por exemplo, procurar confrontar diferentes opiniões acerca de um questionamento seu para concluir qual resposta melhor lhe convém ou se, na verdade, o que melhor lhe convém é um conjunto dessas respostas. Mas, às vezes, as palavras de alguns desses outros passam a configurar para ela aquilo que denominamos um discurso de autoridade, que tende a ser tomado como verdade absoluta e incontestável e repetido *ipsis litteris* em seus enunciados, criando uma duplicação do discurso adulto que faz com que as palavras infantis revelem ideias e tonalidades que parecem não corresponder, de fato, ao discurso de uma criança. Bakhtin (2015, p. 136) afirma que “o discurso autoritário exige de nós reconhecimento e assimilação, impõe-se a nós independentemente do grau que, para nós, tem sua persuabilidade interior”. As palavras vindas da autoridade são, assim, simplesmente reproduzidas, demonstrando a que ponto a dominação deste discurso se faz sentir na subjetividade infantil.

Proponho um exercício de imaginação ao leitor: suponhamos o que uma criança justificaria como razões para se aprender outras línguas. Forneço as minhas hipóteses prévias à realização dessa pesquisa a título de ilustração: para a criança, as LE são ensinadas na escola para que ela possa conversar com algum estrangeiro que eventualmente encontre um dia, para entender as músicas em outras línguas que tocam no rádio ou os filmes que às vezes passam sem dublagem na televisão, para saber como falam crianças de outros países ou simplesmente para brincar de

imitá-las, para entender mais facilmente as histórias dos livros em LE que o professor eventualmente lhe apresenta. Mas, por fim, surge em minha mente outra suposição: crianças julgam que aprendem LE na escola porque os adultos consideram que este aprendizado é importante. E se eles acham que é importante, é porque ele é necessário. A questão é: necessário para quê, ou melhor, para quem?

Deixo que as crianças esclareçam com suas próprias palavras se minhas hipóteses estavam corretas ou não. Coloco, no entanto, desde já uma nova questão à qual pretendo tentar responder ao longo dessa seção: o que pode fazer nascer o sentido no aprendizado de LE aos olhos das crianças ?

### 3.2.1 Para que serve uma língua estrangeira?

Um dos fatos que me marcou na realização das rodas de conversa foi a recorrência da palavra “trabalho” nos enunciados infantis. Conforme o diálogo sobre as quatro diferentes LE e seu aprendizado progredia, não importando se a LE em questão era o inglês, o francês, o alemão ou o espanhol, surgia, cedo ou tarde, a evocação da importância desta disciplina para preparar os sujeitos para o mundo do trabalho. É o que podemos notar na conversa a seguir, ocorrida na roda de conversa nº 1:

P – alguém mais queria dizer porque que é importante?

F1 – e depende do trabalho que tem né

P – por exemplo o que? o que que é importante?

F1 – por exemplo gente que faz... gente que mostra pras pessoas as coisas tal... tem que saber um mon::te de línguas

F4 – e também algumas pessoas que tem... que ficam no aeroporto ( ) porque se tem uma pessoa de outro país que fala outra lí::ngua...

F3 – e normalmente os pilotos de avião tem que saber porque quando você viaja eles tem que falar porque daí normalmente tem um convidado que é de fora e ele... ele tem que falar inglês porque ele fala em português

F1 – e também tem dono de hotel... tem que falar várias línguas

Podemos perceber neste diálogo, uma enumeração de diversas esferas de atividade profissional que necessitam para seu bom desempenho o domínio de outras línguas. Estes enunciados demonstram o quanto as crianças são observadoras e percebem em detalhes as particularidades do mundo em que vivem, compreendendo seu funcionamento ao estabelecerem relações entre os discursos que ouvem e a experiência individual que vão pouco a pouco adquirindo. Voloshinov

afirma que “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 2010, p. 137).

Assim, o sujeito, neste caso a criança, compreende os fatos da vida concreta por meio do diálogo com os outros. Isto não significa dizer, contudo, que a criança simplesmente concorda com o discurso alheio, meramente repetindo as palavras do outro em seus enunciados. Ao contrário, para que haja compreensão, o sujeito adota, segundo Bakhtin (2003), uma postura respondente, que ele denomina *atitude responsiva ativa*, por meio da qual o ouvinte não somente ouve passivamente, mas reage continuamente ao discurso, conforme ocorrido durante a roda nº 3:

A11 – pra gente ter um bom traba::lho?

P – um bom trabalho também? uhum... então isso significa que a gente usa... outras línguas sempre pra falar com outras pessoas?

A6 – não

P – não ?

A6 – não... porque a gente pode usar essas línguas para fazer outros tipos de co::isas

P – por exemplo o quê?

A6 – pra trabalhar fo::ra... em outros países... para ler línguas difere::ntes

A1 – a gente pode usar pra pesquisa

P – pesquisa também?

A1– pesquisa

P – como assim?

A1 – porque lá no meu inglês... a gente tá fazendo um... uma mini pesquisa que a gente pode... tem que escrever em inglês as coisas... daí se a gente já souber inglês fica mais fácil

A4 – pra... em outros lugares... também fazer pesquisa... traba:lho... aprender a língua

A9 – pra:: gente usar nos trabalhos que são de línguas difere::ntes... alguns livros que não são da nossa lí:ngua

O que podemos observar neste diálogo é que as crianças realmente reagem ativamente às afirmações alheias, discordando, complementando, enfim, demonstrando uma real compreensão do tema discutido em enunciados repletos de visões de mundo próprias. Concordando com Bakhtin (2003, p. 290),

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda, discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

A compreensão do mundo em que vivem que emana dos discursos alheios aos quais as crianças estão expostas desde muito pequenas as faz perceber, de alguma maneira, a importância que tem para a vida em sociedade o trabalho. Ao verem estes discursos serem veiculados por seus pais, professores, nos livros, na televisão, jornais e revistas, elas passam a enxergar que trata-se de algo extremamente relevante para o adulto. Aliás, a tradicional pergunta que costuma-se fazer às crianças – “o que você vai ser quando crescer?” – reforça esta ideia e elas acabam por compreender, talvez, que o grande objetivo das suas aprendizagens na infância é torná-las aptas para integrarem este famoso mundo do trabalho.

As relações entre a educação e o trabalho vêm sendo estudadas por diversos autores. Santos (2004), por exemplo, assevera que “a educação e a escola constituem uma das condições gerais de produção e reprodução da força de trabalho.” Assim, as características inerentes ao funcionamento da sociedade no mundo do trabalho convergem para o campo da educação e para a maioria das escolas. Notadamente nas grandes cidades, visando responder à demanda social de inserção dos sujeitos no mercado e em seu *modus operandi*, estas escolas estabelecem como foco do ensino a formação para aquisição de competências exigidas para o acesso a cursos técnicos e profissionalizantes ou universitários que permitam uma rápida integração dos indivíduos nos quadros das empresas. O mesmo autor afirma, neste sentido, que “a formação do trabalhador não só é inserida, desde o início, no sistema capitalista de produção como também encarada no mesmo nível de produção de qualquer bem ou serviço” (SANTOS, 2004).

Olhando para a história do desenvolvimento do sistema capitalista e para sua relação com o campo educacional, é possível perceber que houve uma transformação no modo de conceber a educação consoante às necessidades do mercado. Em um primeiro estágio de desenvolvimento do capitalismo, o ensino voltava-se majoritariamente para a submissão da força de trabalho. Já no final do século XIX e início do século XX, com o advento do taylorismo e do fordismo, o estabelecimento nas indústrias de uma hierarquia que dividia claramente aqueles que pensavam e aqueles que executavam as tarefas fez com que, para a força de trabalho, as capacidades de ler, escrever e contar bastassem. Algumas décadas mais tarde, com o capitalismo constituindo um sistema econômico integrado, surge a figura do Estado enquanto articulador do mercado e, conseqüentemente, das políticas públicas educacionais. Neste contexto, entre as décadas de 50 e 80,

grupos de trabalhadores começam a se insurgir contra as grandes corporações, criando um movimento de resistência à organização capitalista do trabalho. Ocorre, assim, uma reestruturação deste sistema, estabelecendo novos processos de gestão, o uso de novas tecnologias e o aparecimento de novas relações sociais (SANTOS, 2004).

Hoje em dia, com a globalização do capital e o processo de transnacionalização que se desenvolveu ao longo dos últimos anos, o capitalismo abarca a quase totalidade da economia mundial, intensificando a concorrência e criando um novo modelo de trabalhador que, para ser valorizado, deve estar pronto a executar suas tarefas de maneira intensa e a buscar qualificações permanentes que atendam os critérios exigidos pelo mercado. Dentre essas exigências, costuma figurar o domínio de uma ou mais LE, sendo que o inglês, conforme as próprias crianças apontaram em alguns dos diálogos que discuti na seção anterior, tornou-se quase que “obrigatório” já há alguns anos. Este processo de valorização da língua inglesa iniciou-se no Brasil em meados do século XX e a necessidade de formar indivíduos que dominassem esta língua fez com que surgisse uma preocupação em relação às metodologias empregadas no ensino para esse fim.

Diante desta necessidade emergente, crescente e (para muitos) urgente, multiplicaram-se as escolas e os cursos de inglês e houve, durante muito tempo, uma busca incessante pelo método de ensino perfeito. Da ênfase na tradução e na gramática ao método direto, do método audiolingual à abordagem comunicativa, mas o que todos tinham em comum era a falta de ênfase na reflexão sobre a linguagem e a exclusão dos aspectos sociais, históricos e políticos que são constitutivos e indissociáveis dos processos linguísticos. (PALHARES, 2012)

Desde que a língua inglesa começou a fazer parte dos currículos das escolas brasileiras, houve, portanto, uma preocupação em relação às metodologias adotadas que fez progredir as ações empreendidas para tornar o ensino mais efetivo. Contudo, conforme aponta a autora, a reflexão linguística e a compreensão dos aspectos histórico-sociais relacionados ao aprendizado do idioma geralmente não faziam parte das discussões acerca das ações voltadas para o desenvolvimento de metodologias. Assim como os mercados são segmentados e diferenciados, o mesmo ocorre com o acesso ao conhecimento. Não é necessariamente interessante para o sistema vigente adotar-se uma lógica humanística (no sentido de transmitir aos jovens o conjunto de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade, não

interessando fundamentalmente sua utilidade prática no cotidiano). O conhecimento passa, assim, a ser também hierarquizado e seus objetivos tornam-se essencialmente pragmáticos.

A escola adquire, nesse contexto, um aspecto condicionante em que, segundo Santos (2004, p. 9), “faz-se necessário que ela forneça certo tipo de competências, habilidades, disposições e virtudes cujo aprendizado deve ser realizado previamente à inserção no mercado de trabalho”. No tocante às LE, esta abordagem faz com que a língua seja ensinada segundo uma perspectiva que visa transmitir aos alunos estruturas e listas de palavras prontas e supostamente reutilizáveis, retirando a língua de seus contextos de produção. Concordando com Galli (2015, p. 117), “a visão meramente instrumental das línguas acaba por reduzi-las a um simples objeto asséptico de estudo”.

Nos questionários que apliquei previamente à realização das rodas de conversa, uma das perguntas feitas às crianças referia-se a qual das práticas de linguagem propostas elas consideravam mais importante na aprendizagem da LE: falar, ouvir, escrever ou ler. Grande parte das crianças afirmou que o mais importante seria saber falar a LE em questão. Isso se deve talvez ao próprio uso do verbo “falar” em português quando tratamos das línguas, uma vez que, quando afirmamos “Eu sei falar inglês” ou “Eu não sei falar japonês” referimo-nos, na realidade, ao domínio da LE, e não necessariamente à capacidade de se expressar oralmente em tal idioma.

O fato é que, como a escrita desenvolveu-se posteriormente à fala e não está presente em todas as comunidades linguísticas, podendo ser considerada por muitos como um acidente histórico, a fala acabou tornando-se, no imaginário coletivo ocidental, a prática de linguagem primordial, sendo naturalizada como parâmetro para a teorização e as explicações cotidianas para o funcionamento da comunicação e da escrita (MOTA, 1997). Esta concepção encontra-se bastante presente nas teorias da comunicação e, em especial, nas abordagens estruturalistas da linguagem estabelecidas notadamente por Ferdinand de Saussure.

De fato, nós vivemos inseridos em uma cultura marcada pela oralidade. É o que podemos observar na réplica de uma das crianças participantes da roda de conversa nº 1:

P – você acha mais importante falar?

((faz que sim com a cabeça))

P – por quê?

F8 – assi::m... pra se comunica::r... porque lendo não dá pra se comunicar com as pessoas

Voloshinov afirma que “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010, p. 101). O fato de haver na sociedade a disseminação de um discurso que vê no domínio da língua oral o principal objetivo do aprendizado de LE relaciona-se, ao meu ver, a esta representação da comunicabilidade da oralidade, entendida como meio essencial para que ocorra, de fato, a interação entre os sujeitos.

No entanto, assim como o afirmam os autores do Círculo, a noção de uma *atitude responsiva ativa* aplica-se não somente à comunicação oral, mas também à escrita. No discurso infantil, é possível perceber a ideia de que toda enunciação constitui-se como resposta a outros enunciados e acaba por gerar novos enunciados contendo novas respostas (estabelecendo, portanto, um permanente diálogo entre os sujeitos):

P – por que pra escrever?

F4 – tipo no trabalho não é? você vai fazer uma encomenda pra ou::tro país não é? aí você... pra... pra pessoa entender do outro país precisa saber escrever a língua...

P – entendi... pro trabalho... escrever no trabalho

É interessante notar na fala desta criança uma presença marcante da noção de gêneros do discurso relacionada às práticas de letramentos. Neste caso, a criança reconhece, ainda que não determine com precisão de que gênero se trata, que, para fazer uma encomenda para outro país, é necessário utilizar a escrita na língua estrangeira. Há, portanto, o reconhecimento de uma situação autêntica de uso da língua. É possível, portanto, imaginar que um trabalho formativo com a LE envolveria o respeito aos gêneros do discurso no processo de ensino-aprendizagem, conforme sugerido em diversos trabalhos acadêmicos publicados nos últimos anos (JORDÃO, 2005; JERONIMO, BARBOZA e RIBEIRO, 2013; ROCHA, 2012; ROCHEBOIS, 2013). Abordar a LE sob o viés dos gêneros do discurso e dos múltiplos letramentos torna a situação de aprendizagem não somente mais interessante, mas também permite que a criança desenvolva um olhar crítico sobre a língua em questão. Ao adotar esta abordagem, é possível também reforçar a

percepção que as crianças aparentam já possuir de que toda língua está sempre presente em um contexto.

Ainda que haja na sociedade atual a disseminação de um discurso que vê na comunicação oral o principal (e muitas vezes o único) objetivo no ensino das LE, quando pensamos em escrever ou ler em LE, a tendência é que as vozes que predominantemente circulam na sociedade afirmem que o objetivo de qualquer uma dessas atividades é comunicar-se para obter sucesso profissional. Insisto que este discurso decorre do contexto social, político e econômico em que estamos inseridos, segundo o qual, conforme apontei anteriormente, as LE acabaram por adquirir um papel puramente utilitário e funcional. É o que podemos observar nas palavras desta criança.

Sendo assim, é preciso que se reflita, em especial no âmbito da formação docente, acerca das razões pelas quais as LE – dentre as quais, com especial destaque, o inglês – vem sendo impostas, acarretando “processos de exclusão e de deslocamento identitário, linguístico e cultural” (PALHARES, 2012). Para esta autora, “precisamos estar conscientes do poder que os saberes linguístico-culturais (também políticos e sociais) têm de nos constituir e de construir a realidade”. Essa forma de conceber a linguagem e os saberes vai ao encontro da maneira como os autores do Círculo de Bakhtin concebem a linguagem, conforme podemos ver no seguinte excerto:

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Por isso a língua única exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural. (BAKHTIN, 2015, p. 40)

Conceber a língua como sendo única, conforme Bakhtin, significa, portanto, excluir da sua complexidade própria o diálogo permanente que existe entre as diferentes línguas e formas de linguagem constituintes do heterodiscurso. Significa também, como já discutimos anteriormente, rejeitar a heterogeneidade característica da sociedade, buscando concebê-la a partir de uma unicidade que, na realidade, não existe. Assim como afirma Galli (2015, p. 115), “o processo de homogeneização sugerido pela mundialização gerou e ainda produz processos excludentes”.

O fato de o inglês ter se tornado uma língua universal, como bem o dizem as crianças, é positivo se pensarmos que favorece a comunicação e as trocas entre pessoas vivendo em países distintos e que possuem diferentes línguas maternas. No entanto, esta universalidade gera processos de exclusão ao instituir disparidades importantes em um mesmo país – como é o caso do Brasil – entre indivíduos que podem ter acesso efetivo a este aprendizado e aqueles que são destituídos deste conhecimento devido às suas condições socioeconômicas, uma vez que o aproveitamento das aprendizagens escolares infelizmente está, com frequência, relacionado ao poder aquisitivo e ao grau de escolaridade das famílias (CASTRO e PICANÇO, 2012).

Esta lógica unificadora e homogeneizante que acaba por influenciar as decisões acerca de quais as LEs devem ser ensinadas na escola e, em especial, nas instituições públicas, reforça o pensamento utilitarista que perpassa os discursos acerca do ensino-aprendizagem de outras línguas que podemos observar nos enunciados infantis. Galli (2015, p. 114) coloca um questionamento interessante: “será que a escola deve somente responder a uma demanda determinada, perpetuando a hegemonia de uma LE em detrimento de outra?”. Este é o conflito que se estabelece ao confrontarmos as concepções acerca dos objetivos da educação escolar presentes, por exemplo, nas políticas públicas brasileiras e os reais objetivos de ensino estabelecidos pelas escolas. Há uma diretiva no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que determina que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

A lei contempla, portanto, a noção de que a educação deve promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos, incluindo sua qualificação para o trabalho. Este deve ser entendido aqui como ação, como atividade humana que nos permite viver em sociedade. O art. 1º, parágrafo 2º da mesma lei enuncia, aliás, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Miranda (2015) atenta, no entanto, para a distinção fundamental que é preciso estabelecer entre o *mundo do trabalho* e o *mercado de trabalho*.

O mundo do trabalho compreende aspectos mais amplos relacionados à vida em sociedade e, portanto, à ideia de *prática social*. Esta “seria o conjunto de atividades decorrentes das interações sociais entre os seres humanos, produzidas historicamente e identificadas em todas as dimensões da sociedade” (MIRANDA, 2015, p. 84), inclusive a escola, que deve ser entendida como espaço social que interage permanente e dialogicamente com o mundo social. Já o mercado de trabalho é mais restrito, relacionando-se essencialmente às relações entre empregado e empregador baseadas na lei da oferta e da procura (*ibid*, p. 85).

Ao estabelecermos essa distinção, podemos perceber que o papel formativo da escola relaciona-se ao trabalho como categoria ampla do mundo social e não como elemento da economia. O problema é que circulam na sociedade discursos que insistem em uma perspectiva mercadológica da educação que não considera que as disciplinas escolares tem um papel que vai muito além da inserção no mercado de trabalho. A disciplina língua estrangeira é, aliás, com frequência, objeto desse equívoco, gerando uma visão homogeneizante em relação ao ensino de LE – e, em especial, da língua inglesa – que pode gerar uma “concepção equivocada sobre o papel das línguas estrangeiras na sociedade, ou seja, a de servir quase que exclusivamente às demandas do mercado de trabalho e não ao propósito formativo de uma educação para a cidadania plena” (*ibid*, p. 86).

O principal objetivo da escola não deveria ser preparar crianças para o mercado de trabalho, mas sim para a vida, para a compreensão do mundo, para o desenvolvimento de um pensamento crítico e de um repertório de conhecimentos vastos que façam com que elas percebam a complexidade da natureza, da sociedade e da subjetividade, adquirindo maior autonomia e respeito pelos outros. Além disso, creio que, ainda que a escola deva preparar os indivíduos para o mundo do trabalho enquanto prática social, nem todos os sujeitos desempenharão no futuro o mesmo tipo de atividade profissional, sendo impossível colocá-los em uma “fôrma” única que os torne qualificados para executar um tipo de trabalho genérico.

O inglês pode sim ser priorizado enquanto língua de comunicação majoritária no contexto em que vivemos hoje. Todavia, restringir o ensino de LE nas escolas a apenas uma delas significa destituir das finalidades educacionais a possibilidade de oferecer às crianças uma educação mais plural e criativa, que permita uma compreensão da complexidade do mundo e das relações sociais. Concordando com Galli (2015, p. 114), “o ensino de LE oportuniza o desenvolvimento do senso crítico

e, por conseguinte, da expressão intelectual e artística, aprimorando o ser por excelência da linguagem que é o homem”. Defendo, portanto, não a abolição do inglês das grades curriculares, mas sim um maior diálogo entre as diferentes LE dentro das escolas, demonstrando aos alunos que, se língua e cultura são duas faces de uma mesma moeda, compreender e respeitar outras culturas e a heterogeneidade da sua própria cultura pressupõe o conhecimento de mais de uma LE e um trabalho de integração entre o ensino da língua materna e das línguas estrangeiras.

A questão do utilitarismo inerente ao aprendizado de LE presente nos enunciados infantis não se restringe, todavia, a objetivos relacionados ao uso futuro das mesmas no mundo do trabalho. Em se tratando de uma língua estrangeira, pertencente, portanto, a um outro, a curiosidade infantil leva as crianças a quererem buscar uma aproximação desse outro:

P – entendi... vocês estavam dizendo que vocês acham que um dia vocês podem usar

((alunos respondem que sim))

P – como?

A6 – porque algum dia a gente pode viajar para a Alemanha e daí a gente não vai saber falar com os outros nem se comunicar... pra saber o que tá acontecendo

A11 – às vezes pode ter um estrangeiro

P – aqui?

A5 – em empregos internacionais

P – empregos internacionais?

A9 – eu vou usar de preferência pra quando eu crescer porque eu quero fazer bastante viagens... eu quero me comunicar com as pessoas

A temática das viagens que o conhecimento de uma LE tende a possibilitar foi bastante frequente durante as rodas. Independentemente da LE ensinada e aprendida na escola em que a pesquisa foi realizada, as crianças recorriam, em sua busca por razões para aprenderem esta disciplina, a uma vontade marcante de ir ao encontro dos locutores nativos da LE em questão e de poder se comunicar com eles. É o que podemos perceber também neste diálogo ocorrido durante a roda de conversa nº 4:

P – em que situações que a gente pode ter que falar em outra língua? e quando na vida a gente pode ter que usar?

E8 – se a gente for viajar... pra Espanha

((vozes sobrepostas))

E3 – pra todo lugar... se nós formos viajar... nós temos que falar a mesma língua... daí se alguém não saber... daí deles podem ( )

E1 – ( ) ou pra gente ir pro::: Japão  
 ((vozes sobrepostas))

E5 – é que... quando tiver dez anos eu vou lá pro Estados Unidos... daí eu vou fazer aula de inglês lá

E9 – pode ir pra ( ) China

Analisando esta conversa, podemos perceber que, em poucos segundos e apenas com palavras, as crianças percorreram o globo terrestre. Mesmo que sua língua de aprendizagem seja o espanhol, a evocação da pluralidade de países no mundo e, portanto, de diferentes idiomas se fez rapidamente sentir. É como se elas enxergassem as línguas como verdadeiros passaportes para o desconhecido, estabelecendo com relação à palavra alheia uma relação de estranhamento/desestranhamento permanente.

Segundo Revuz (1998, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. Para esta autora, trata-se de uma experiência que implica dicotomias marcantes: ruptura/descoberta, perda/apropriação, e que não está necessariamente ligada a características psicológicas ou culturais do sujeito, mas ao próprio fato de expressar-se em uma língua diferente. Este processo acaba por gerar em muitos sujeitos um sentimento de insegurança, posto que sua própria subjetividade passa a oscilar. Além disso, o fato de não conhecer uma LE estando no ambiente onde ela é falada é visto pela criança como uma situação indesejada, já que tende a reforçar esta insegurança naturalmente sentida quando estamos na presença de locutores de uma língua que não dominamos. É o que podemos perceber na fala desta criança participante da roda de conversa nº 2:

I4 – é importante... é importante a língua estrangeira porque daí quando a gente for pra outros países... países... dá pra entender o que eles falam e ler as placas... senão a gente não consegue se comunicar porque a gente não sabe

Revuz (1998, p. 229) também afirma que “aprender uma outra língua é fazer a experiência do seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver”. Assim, o desejo declarado pela criança de se expressar em LE relaciona-se possivelmente a uma vontade de compreender o outro até mesmo como forma de garantir a sua própria segurança. Todavia, uma outra questão bastante complexa subjaz a estas concepções. Observemos este diálogo ocorrido durante a roda de conversa nº 1:

P – vocês acham que é importante a gente se comunicar com pessoas estrangeiras na língua que elas falam?

[[sim]]

F12 – sim porque tipo... quando você vai num restaurante... como é que você vai pedir uma comida se você não sabe...

((risos))

F8 – ou vai pedir autógrafo para uma pessoa famosa... de outro país

((risos))

F1 – sim porque daí se você for falar com alguma pessoa... não é a pessoa que tem que te entender... você que tem que entender ela

Sugiro nos atermos ao enunciado da última criança que se expressa neste diálogo. Concordo com ela que, ao abordarmos um estrangeiro quando estamos em seu país, devemos fazer um esforço de comunicação para compreender sua língua. Mas o que dizer do comportamento brasileiro que tende a julgar correto expressar-se na língua do estrangeiro quando este se encontra em nosso país? Não posso imaginar o mesmo necessariamente ocorrendo na situação inversa. Bakhtin (2015, p. 130) afirma que “em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavra alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade”. Pensando no contexto brasileiro, acredito haver nessas palavras alheias constituintes do heterodiscurso, quando se fala *em* e *sobre* outras línguas, a propagação de um discurso que tende a depreciar nossa própria língua frente àquelas dos demais, em especial se pensamos em LE faladas em países economicamente mais desenvolvidos. Palhares (2012) discute a atitude colonizada que tende a marcar o comportamento e a atitude dos brasileiros frente a outras línguas. Para a autora,

Fomos colonizados, nos identificamos e às vezes até nos confundimos com nossos colonizadores em alguns aspectos. Mas não apenas com os portugueses que desbravaram nossas terras, também com outros povos europeus e com os norte-americanos ao sermos colonizados epistemologicamente e culturalmente. (PALHARES, 2012, p. 3)

No que diz respeito ao inglês, em particular, há no país uma tendência que se reforçou nas últimas décadas de valorização excessiva de aspectos estéticos, comportamentais e econômicos norte-americanos, ou mais precisamente, estadunidenses. O fato de se admirar e respeitar outra cultura, que é *a priori* positivo, acaba por tomar dimensões tais que a valorização da cultura local torna-se diminuída e acaba por imperar um processo de homogeneização cultural, que implica também na supervalorização de uma língua que, assim como toda língua, é,

na realidade, constituída por inúmeras vozes e discursos, mas que acaba sendo vista como única. De acordo com Bakhtin (2015, p. 63), a língua “só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviada das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva”. Ou seja, uma língua única é destituída dos juízos de valor que carrega e de toda sua historicidade. Sendo assim, é vazia de sentidos, não é compatível com a complexidade do mundo real.

A presença de um discurso como esse nos enunciados infantis demonstra que esta ideia homogeneizante e depreciativa da nossa própria língua e cultura passa, pouco a pouco, conforme se processa o dialogismo característico da constituição da linguagem, a integrar as palavras proferidas pelas crianças. Este fenômeno é preocupante uma vez que trata-se de um discurso pejorativo que tenderá a ser disseminado e propagado conforme essas crianças forem crescendo. Afinal, a grande carga cultural representada pela língua inglesa acaba por influenciar de forma negativa a percepção da língua materna e de outras LE. Como a linguagem se forma na interação com o outro e, em especial na primeira infância, majoritariamente no diálogo com a palavra adulta, as crianças passam a repetir ideias que tornam-se, para elas, verdades incontestáveis. Pois, conforme afirma Bakhtin,

Para a vida ideológica independente, a consciência desperta cercada em um mundo de palavras dos outros, das quais ele [o discurso ideológico do outro] a princípio não se destaca; a distinção de sua palavra e da palavra do outro, de seu pensamento e do pensamento do outro acontece bem mais tarde. (BAKHTIN, 2015, p. 139)

O problema se agrava quando estas ideias pré-concebidas acerca das línguas e das culturas chega às salas de aula. De fato, Moita Lopes (1996) demonstrou em um estudo realizado junto a professores e alunos de inglês como língua estrangeira que ambos tendem a reproduzir em sala de aula um discurso excessivamente positivo acerca das culturas de língua inglesa, em especial a norte-americana. O autor defende, portanto, que os professores estejam conscientes da importância de ensinar aspectos culturais reais relacionados à LE em questão, combatendo a propagação pura e simples de estereótipos que tendem a simplificar a complexidade inerente a estas culturas e à própria cultura brasileira e à língua portuguesa.

É preocupante, portanto, que o ensino de LE dirija-se exclusivamente a situações específicas de uso da língua, dotadas da mesma perspectiva utilitarista que caracteriza a concepção de que o aprendizado de LE serve para incrementar as aptidões profissionais do sujeito. Interessante é perceber também neste sentido como a criança realmente desenvolve uma compreensão dos motivos de suas aprendizagens escolares marcada pela ideia de uma preparação para os desafios que lhe serão propostos no futuro. É o que podemos perceber nos enunciados proferidos pelas crianças participantes das rodas nº 2 e 3, respectivamente:

I2 – a gente estuda primeiro outras línguas... depois a gente pode viajar pra qualquer lugar... e saber

P – e se... eu for alguém que não posso ou que não quero viajar?

A8 – daí fica em casa

P – mas adianta eu aprender outra língua?

A5 – sim porque (você)... quando você trabalha tem alguns lugares que você tem que saber falar outras línguas... porque vem gente estrangeira

Estas concepções utilitaristas certamente prejudicam a promoção de uma aprendizagem consciente e efetiva, já que buscam simplificar sistemas simbólicos complexos por natureza, que são as línguas. Revuz (1998, p. 230) assevera que “para fazer com que as capacidades enunciativas progridam sensivelmente, parece igualmente necessário superar uma concepção puramente instrumental da língua”. Afinal, o problema de se instrumentalizar a LE, tratando-a como um simples objeto a ser utilizado conforme um manual de instruções em situações determinadas – concepção esta que podemos depreender de alguns dos desenhos realizados pelas crianças (vide Apêndices) –, é não só retirar do ensino a possibilidade de trabalhar com enunciações reais e contextualizadas que possam ser efetivamente aprendidas e apreendidas, mas também fomentar no ambiente escolar processos de exclusão já tão marcantes na sociedade brasileira como um todo. Afinal, podemos dizer que há em muitos casos um real abismo socioeconômico entre crianças que frequentam escolas situadas a apenas algumas centenas de metros de distância. Aprender LE para se comunicar futuramente com estrangeiros no ambiente de trabalho ou para fazer viagens frequentes para outros países não é, portanto, a realidade de grande parte dos alunos que aprendem esta disciplina na escola, em especial se pensarmos na rede pública de ensino.

Vale notar que a relação estabelecida pelas crianças em seus enunciados entre a aprendizagem de outras línguas e o mundo do trabalho ou a possibilidade de fazer viagens internacionais esteve presente em todas as rodas de conversa realizadas, não importando se a escola em questão pertencia à rede pública ou à rede particular. Trata-se, portanto, de vozes sociais que realmente circulam nas mais diversas esferas sociais e que acabam por influenciar as concepções infantis acerca deste aprendizado. Creio que para evitar que o ensino de LE nas escolas perpetue ainda mais estas ideias já tão difundidas socialmente, é necessário que se reveja os objetivos estabelecidos pelas políticas públicas que regulamentam a disciplina e pelos docentes em suas aulas. É o caso também de se repensar as discussões que vem sendo feitas com os futuros professores de LE no âmbito das licenciaturas, promovendo reais reflexões sobre a necessidade de um trabalho menos estruturalista das LE e mais voltado para situações reais de uso da língua, como textos autênticos, sejam eles literários ou não, filmes, *sites* estrangeiros (nas escolas em que há acesso a recursos de informática), músicas, entrevistas, jogos... Enfim, possibilidades não faltam. O que se deve buscar, na verdade, é um ensino onde o letramento efetivo e o intercultural se cruzem nas aulas de LE.

Concordando com Galli (2015, p. 123), “a razão pela qual nos movemos para a aquisição de uma LE em meio escolar não é absolutamente seu sentido de emprego futuro. Mas o fato determinante de por em contato algo que diz respeito à esfera do humano”. A partir do momento que esta dimensão humana adentra a sala de aula, a aprendizagem passa a fazer mais sentido para os alunos e torna-se, assim, mais efetiva. Agora podemos nos questionar: o que, de fato, faz sentido em termos de aprendizagem para uma criança que tem aulas de LE na escola? É o que me proponho discutir a seguir.

### 3.2.2 A interação que dá sentido à aprendizagem

Como pudemos ver, há nos enunciados infantis que discutem as razões para a aprendizagem de LE na escola uma recorrência de concepções típicas do mundo adulto relacionadas ao contexto político e econômico em que vivemos, como a necessidade de se conhecer outras línguas para conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho. Para Bakhtin, na análise enunciativa,

[há] casos em que o discurso do outro (ainda que se reduza a uma única palavra, que terá valor de enunciado completo) é abertamente citado e nitidamente separado (entre aspas) e em que a alternância dos sujeitos falantes e de sua inter-relação dialógica repercute claramente. (BAKHTIN, 2003, p. 318)

Estas aspas do discurso majoritariamente adulto que revelaram-se bastante frequentes nos enunciados discutidos anteriormente não estão, todavia, necessariamente presentes em todos os enunciados infantis. Conforme a conversa sobre as LE e sua aprendizagem evoluía nas quatro diferentes rodas, pouco a pouco, surgiam ideias que podemos vincular mais diretamente a uma atribuição de sentidos baseada nos desejos e interesses das crianças. Bakhtin (2015, p. 70) afirma que a apropriação da palavra alheia não se processa da mesma maneira para todas as palavras que constituem nossos enunciados, já que algumas delas parecem se fechar entre aspas independentemente da vontade do locutor, enquanto outras libertam-se das aspas e soam mais autênticas. É o que podemos perceber nos dois diálogos abaixo, ambos ocorridos durante a roda de conversa nº 1:

F3 – eu acho importante pra poder traduzir uma mú::sica... pra:: pra ver filme sem a lege::nda... tem filmes que a gente gosta só que não tem em portuguê:s e não dá pra gente assistir porque daí a gente não entende nada  
 F12 – eu assisto um seriado que ele só... só tem pra pegar em francês  
 P – daí você tenta entender?  
 F12 – é... eu entendo

P – e quando você escuta você gosta da música ou você quer saber o que que tá dizendo na música?  
 F10 – eu quero saber o que que tá dizendo... e daí uma... uma.... uma vez eu procurei a música... e daí com a letra... e daí eu li

São evocados pelas crianças nestes enunciados contextos em que a LE pode estar presente em uma situação de uso autêntico, longe do artificialismo de muitos livros didáticos e materiais audiovisuais produzidos para o ensino de línguas, e que geram um interesse efetivo por parte da criança: músicas, filmes e seriados. Nestas instâncias de uso da língua, ocorre uma maior aproximação entre o sujeito e a língua dita *estrangeira* por meio de uma enunciação assimilada pela criança na forma de vozes sociais que passam a fazer parte do seu universo de interlocução. Vale lembrar aqui que, não só para a criança, o epíteto *estrangeiro* que acompanha a denominação de língua nesta disciplina remete à ideia de *estranho* e,

consequentemente, à noção de estranhamento. Concordando com Rajagopalan (2010),

a criança só domina uma segunda língua, domesticando-a, domando-a pelo “chifre”, enfim trazendo-a pra dentro do seu repertório linguístico. Ou seja, uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada, de sua “estrangeiridade”, livrando-a de qualquer vestígio da sensação de estranheza que ele pode provocar no aprendiz em um primeiro contato. (RAJAGOPALAN, 2010, p. 11)

No processo de ensino-aprendizagem, é necessário, portanto, auxiliar a criança a desconstruir esta noção de estrangeiridade por vezes prejudicial à aquisição das LE. Para tanto, incluir nas aulas um efetivo trabalho com a língua em contextos de produção que fazem parte do universo infantil e, principalmente, que revelam-se de interesse das crianças, é essencial para se promover uma aprendizagem prazerosa e eficaz, posto que plena de sentido aos olhos da criança. De acordo com Galli (2015, p. 114), “sem sentido não há aquisição, sem compreensão não temos noção de nossos limites e dificuldades”.

Interessante é perceber também como, ao atribuir sentidos mais próximos de sua realidade à aprendizagem de LE, as crianças tendem a mostrar-se ainda mais conscientes da relação indissolúvel que existe entre língua materna e língua estrangeira. De fato, é recorrente nos seus enunciados comparações no modelo “em português é assim, já em francês (ou em espanhol, alemão, inglês, etc.) é diferente”. Afinal, conforme afirma Bakhtin (2003), é por meio da palavra do outro e na língua materna que se constitui a consciência individual. O aprendizado de outras línguas só é possível, neste sentido, porque a criança foi introduzida ao mundo da linguagem por meio de outra língua, que é sua língua materna. Assim, a importância desta não pode ser negligenciada quando pensamos no ensino de LE. Para Revuz (1998, p. 215),

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa* língua. Esse *confronto entre primeira e segunda língua* nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte, pelas modalidades desse confronto.

Seria interessante, portanto, que este conflito que subjaz à relação entre língua materna e língua estrangeira fosse levado em conta no ensino. Isso não significa dizer que a língua primeira deva necessariamente predominar no ambiente da aula de LE. Mas ela também não deve constituir um interdito, uma vez que, principalmente em se tratando de crianças, a construção de sentidos se processa primeiramente na língua materna e esta pode auxiliar no processo de compreensão e aquisição de uma nova língua. Dentro de uma perspectiva bakhtiniana, conceber a língua única como fato permanente e indissolúvel não é natural na complexa dinâmica discursiva que constitui a linguagem. Afinal, segundo Bakhtin (2015, p. 39-40),

A categoria de língua única é uma expressão teórica dos processos históricos de unificação e centralização linguística, uma expressão das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, no fundo, sempre indicada e em cada momento de sua vida opõe-se ao heterodiscurso real. Ao mesmo tempo, porém, é real enquanto força que supera esse heterodiscurso, que lhe impõe certos limites, que assegura um maximum de compreensão mútua e se cristaliza na unidade real, embora relativa, da linguagem falada (do dia a dia) com a linguagem literária, com a “linguagem correta”.

Há, portanto, um conflito permanente entre a língua única, centralizadora, promotora das forças centrípetas que fazem dela a língua de referência para um determinado grupo social, e o heterodiscurso dialogizado que constitui a realidade da linguagem em toda sua pluralidade de vozes sociais enquanto forças centrífugas da língua, que a distanciam da ideia de centralização. Aplicando este conceito ao ensino de LE, podemos perceber que fazer da língua materna (ou mesmo da língua estrangeira) a língua única na sala de aula é retirar dos alunos a possibilidade de desenvolverem-se linguisticamente dentro deste conflito que, de qualquer maneira, se processa na consciência individual ao constituir-se por meio da linguagem. A ideia é, portanto, permitir um real diálogo entre as diferentes línguas, dentro de uma ótica efetivamente plurilíngue que favoreça as aprendizagens. Esta necessidade de se estabelecer um diálogo permanente entre língua materna e LE transparece, afinal, quando as crianças evocam os sentidos que atribuem a esta disciplina, como podemos perceber também neste excerto da roda de conversa nº 3:

A15 – é... quando a gente for assistir um filme... coloca legenda embaixo  
 P – daí não precisa saber falar? se colocar a legenda?  
 A15 – eu não consigo...  
 A8 – aprende um pouco  
 P – aprende um pouco?

A8 – que daí você... ouve o que a pessoa tá falando... e lê o significado embaixo

P – é um jeito de aprender também

A14 – quando o filme... é bom saber falar a língua do filme... porque quando mudam pra português... eles cortam algumas palavras... em inglês você vai saber completo

P – daí você entende exatamente aquilo que é...

A5 – sim porque... quando a gente sabe falar... a gente consegue ouvir o que eles falam e entender sem ter que olhar a legenda

Mais uma vez, a construção de sentidos ocorre em torno de uma temática que agrada as crianças. Ao falar de filmes em LE, elas percebem o diálogo que podem estabelecer entre diferentes línguas ao associar, por exemplo, oral e escrita por meio da escuta em LE e da leitura da tradução em língua materna nas legendas. É interessante perceber que uma das crianças vê, inclusive, esta atividade mental como uma forma de aprender a língua e ela realmente tem razão. O apoio na língua materna no início da aprendizagem realmente ajuda a construir sentidos. Apesar de não haver entre as diferentes línguas uma correspondência exata entre a atribuição de sentidos aos objetos do mundo, o essencial é perceber – e fazer com que as crianças percebam – que expressar-se em outra língua significa mais do que apenas comunicar-se, mas ver o mundo com outros olhos. Concordando com Revuz (1998, p. 223),

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua.

Portanto, ensinar e aprender LE são atividades bastante complexas. Há toda uma questão subjetiva envolvida nesse processo, já que, assim como o afirma Coracini (2003, p. 153), a LE “traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna, o que é explicitado pela maneira diferente de configurar as cores, os objetos, os fatos, os sistemas dos tempos verbais...”. Podemos perceber, aliás, que uma das crianças participantes do diálogo anteriormente citado parece estar consciente deste fato, uma vez que afirma com propriedade que a tradução de um filme para a língua materna não conserva as palavras tais quais elas aparecem em sua língua original, no caso citado, o inglês. Conhecer a língua deste filme corresponde, então, a poder significar o mundo de outra forma. Buscar possibilidades de sentidos para os fatos

do mundo nas palavras das crianças nos mostra a que ponto elas são sensíveis às particularidades do universo que as cerca e como elas podem, de fato, nos ajudar a compreender a complexidade deste universo.

Se, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, a palavra é repleta de juízos de valor e de visões de mundo, é natural que esta carga ideológica seja diferente consoante a língua que se considera, e este fato precisa ser levado em conta no ensino-aprendizagem. Bakhtin (2015) afirma que a concepção de todo e qualquer objeto pelo discurso é dialógica, pressupondo o encontro de diversas vozes sociais, e que “não é o objeto que serve como arena do encontro, mas o horizonte subjetivo do ouvinte” (*ibid*, p. 56). Assim, o aprendizado efetivo de uma LE pressupõe um desarranjo e um rearranjo subjetivo permanente. Coracini (2003, p. 151) se questiona, nesse sentido, a respeito do que viria a alterar no sujeito a aprendizagem de outra língua e conclui que, da maneira como ela vem sendo ensinada pouca ou nenhuma alteração deve ocorrer, uma vez que a escola tende a adotar uma perspectiva de ensino “no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito tornando-o mero ‘repetidor’ da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e modelos fornecidos *a priori*”.

Opera-se, então, uma lógica de homogeneização das línguas, estabelecendo um referencial de *língua-padrão* que apaga a heterogeneidade inerente à complexidade da sociedade. Levar para a sala de aula estas diferenças e colocar em contato os mais diversos gêneros discursivos que existem, bem como diferentes línguas, relacionando língua materna e línguas estrangeiras, revela-se mais efetivo para a promoção de uma real aprendizagem. Observemos a fala desta criança participante da roda de conversa nº 4:

E5 – é:: tem um jogo lá que é em inglês... mas só que quando ele tá falando alguma coisa em inglês... eu tô entendendo mas... quando eu vi um truque... assim... do meu jogo... assim... a pessoa fez em espanhol... daí eu entendi o que tinha que fazer

Retornamos à questão da aprendizagem que faz sentido para a criança, uma vez que é pautada no presente, e não em benefícios futuros (PICANÇO, 2013a). Se buscarmos identificar as situações cotidianas em que uma criança vivendo no meio urbano e regularmente matriculada em uma escola no Brasil está suscetível a deparar-se com outras línguas, identificaremos como respostas possíveis, além do ambiente escolar, textos diversos, a televisão, o cinema, o rádio, a internet e os

jogos eletrônicos. O jogo eletrônico, evocado pela criança que se expressa no enunciado transcrito, faz parte do ato de brincar infantil já há alguns anos. Apesar de muitos pais temerem pelos malefícios alegados a esta brincadeira, ela tornou-se um elemento bastante presente na vida de nossas crianças e adolescentes.

Ao admitirmos esta atividade como um fato, uma vez que relacionado pelas próprias crianças ao conhecimento de outras línguas, talvez seja interessante pensar em inserir os jogos eletrônicos como mais um suporte para o ensino dentre aqueles utilizados hoje, empregando-os como exemplos de utilização real da LE ensinada e aprendida. Silva, Correa e Silva (2012) realizaram um estudo por meio de análise computacional que revelou que quase 80% do vocabulário presente em três jogos eletrônicos era constituído por palavras de uso frequente na língua inglesa, demonstrando que a utilização deste recurso pode ser vantajosa para os aprendizes de LE, em especial no que se refere ao trabalho com o léxico. Penso que, assim como os jogos, outras esferas de interesse das crianças poderiam estar mais presentes nas aulas de LE, como os filmes, as músicas, os seriados e os textos literários autênticos e adaptados para a faixa etária em questão.

Os autores do Círculo de Bakhtin admitem como diferença essencial entre a aquisição da língua materna e a assimilação de LE o fato de que o despertar da consciência individual se dá na primeira língua, na língua da mãe. Isto faz com que, na aprendizagem de LE, esta consciência já esteja constituída. Para Voloshinov (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010), uma língua só é idealmente assimilada quando o sinal, ou seja, o som ou a palavra destituída de uma representação simbólica, é integralmente absorvido pelo signo e o reconhecimento deste sinal se torna uma efetiva compreensão. O autor afirma que “no processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua” (*ibid*, p. 97). No ensino, é necessário, portanto, promover este processo de transformação da língua em língua, optando por recursos didáticos e situações de aprendizagem que façam sentido para os alunos e que os auxiliem a realizar em sua consciência individual esta atribuição de sentidos que permite a efetiva assimilação da LE.

De acordo com Revuz (1998, p. 225), as resistências que podem existir ao aprendizado de outras línguas estão relacionadas ao fato de que “o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna”. Neste sentido, Coracini (2003) aponta para o fato de que muitos sujeitos adotam um

comportamento linguístico diferente quando se expressam em LE, utilizando vocábulos que geralmente não fazem parte do seu repertório lexical na língua materna, como palavras de baixo calão ou termos que são objeto de censura na língua materna. Inversamente, aponta a autora, é comum que locutores fluentes de uma LE não sejam capazes de expressar emoções e sentimentos profundos nesta língua, mas somente em sua língua materna. Em alguns casos, pode haver, inclusive, uma recusa profunda de se distanciar da língua materna para aprender uma LE, como aponta Revuz (1998, p. 226):

Tudo se passa como se a tomada de distância em relação à língua materna, que resulta de falar corretamente uma língua estrangeira, fosse impossível. Esse impossível não tem a mesma fonte, nem a mesma significação para cada pessoa, mas, parece-me está sempre ligado à ruptura e ao exílio. Segundo a pessoa, essa ruptura pode ser temida e evitada, pode ser procurada por ser salvadora, ou pode ser tensão dolorosa entre dois universos.

O fato é que a maneira como cada sujeito percebe a aprendizagem de uma LE é bastante particular, já que depende da forma como se processam os rearranjos da sua subjetividade. Apontei anteriormente que, segundo Coracini (2003), o estranhamento provocado pela língua estrangeira pode tanto provocar medo, como uma forte atração. Ainda que alguns enunciados infantis apontem para uma possível rejeição em relação à LE aprendida, muitos deles demonstram a que ponto as crianças tendem a estar abertas ao novo e ao desconhecido. É o que podemos perceber neste diálogo ocorrido na roda de conversa nº 1:

F1 – eu acho que... não dá vontade porque dá vontade de entender... eu acho que dá vontade por causa que eles tem tanta coisa diferente da gente... que... seria legal falar assim também  
 P – entendi  
 F1 – e os outros também a::cham... as pessoas lá... na República Tcheca... sei lá... também acham que o nosso é muito diferente  
 P – é verdade

A percepção da diferença é vista, assim, de maneira positiva por estas crianças. Há, de fato, um desejo do outro, uma percepção talvez inconsciente de que este outro nos constitui (KRISTEVA, 1991). Aceitando esse fato, a aprendizagem ocorre de maneira talvez mais facilitada. No entanto, é necessário que o professor esteja ciente disso para conduzir as atividades em sala de aula de maneira a evitar uma abordagem que impeça este encontro com o outro. De acordo

com Picanço (2013a, p. 278), “não se trata de colocar a criança em contato com um novo código ou um novo modo de dizer as coisas, mas um modo diferente de *significar* as coisas”. Isto pode ser feito, por exemplo, expondo à criança uma narrativa do imaginário popular na LE que ela já conheça na língua materna e trabalhando em seguida as diferenças que advêm desta comparação e das maneiras de descrever os personagens e os fatos nas duas línguas. O trabalho com ilustrações também é bastante útil nesta construção de sentidos em LE, tendo sempre em mente que não se trata de transmitir à criança listas de palavras ou significados prontos, mas maneiras de significar o mundo, diferentes daquelas que a criança normalmente reconhece e utiliza em sua língua materna.

É curioso perceber como é difundida socialmente esta ideia de que no ensino de outras línguas, em especial para crianças, procura-se transmitir palavras soltas que serão memorizadas e, posteriormente, simplesmente reempregadas. Em um caderno publicado pelo jornal Folha de São Paulo em 28 de janeiro de 2016, denominado “Especial Idiomas” e voltado para o ensino de LE para crianças, por mais que esta abordagem mais ampla e plural do ensino das línguas esteja presente na fala de professores e especialistas – o que por si só já é bastante positivo – o próprio jornal vincula as LE a um aspecto puramente estrutural. Alguns exemplos: o próprio título do caderno é “Caça-palavras”; uma reportagem nele contida é intitulada “Sopa de letrinhas” pressupondo um foco no léxico e no lúdico, enquanto a reportagem deixa claro que o ensino da LE na infância deve priorizar a oralidade em um primeiro momento. Além disso, é perceptível que a abordagem das reportagens é vinculada à aprendizagem de crianças provenientes de famílias de um nível socioeconômico elevado, uma vez que todas as instituições de ensino mencionadas são privadas. Há, inclusive, um grande número de anúncios publicitários de escolas de idiomas entremeando as matérias.

O que podemos inferir destas observações é que o ensino de LE no Brasil acabou tornando-se mais um elemento de exclusão simbólica em termos de escolaridade. Infelizmente, já há alguns anos existe uma tendência de se promover intensamente esta disciplina nas escolas da rede particular, enquanto ela não é necessariamente vista como prioridade na rede pública. Ao observarmos os enunciados das crianças participantes da roda de conversa nº 2, conduzida em uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba, podemos perceber o grande equívoco que esta distinção constitui:

P – vocês gostam de aprender outra língua?  
 Todos – SI::M  
 P – querem aprender outras?  
 Todos – SI::M  
 I11 – além de inglês sim  
 I2 – eu já tô aprendendo algumas... eu tô aprendendo japonês  
 I7 – eu quero aprender japonês... chinês... tudo o que tem no mUNdo

Estas crianças afirmam, portanto, sua vontade de conhecer outras línguas e de descobrir o mundo e outras maneiras de concebê-lo através delas. Seria o caso, então, de rever a maneira como esta disciplina vem sendo incluída nas matrizes curriculares dos primeiros anos do Ensino Fundamental e de esboçar um plano de atuação para os docentes da área, que já não são numerosos, principalmente no ensino público brasileiro. A adoção de uma perspectiva plurilíngue no ensino só pode trazer benefícios à formação integral da criança, uma vez que, além de fornecer subsídios para uma melhor compreensão da pluralidade e das diferenças presentes na sociedade, promove um bom desenvolvimento da linguagem, já que este passa pelo entendimento de que não só 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.

Comparando os enunciados discutidos nesta subseção com aqueles de que tratei anteriormente, podemos perceber que há diferenças marcantes na maneira como as crianças se colocam e revelam suas concepções acerca da aprendizagem de LE. O que é possível notar é que, em muitos casos, as aspas do discurso alheio parecem ter desaparecido dos enunciados, demonstrando que, no processo de constituição da consciência individual por meio da luta entre as diferentes vozes sociais que nos perpassam, a assimilação da palavra alheia se processa de maneira bastante complexa, resultando na individualidade e na subjetividade que caracteriza de maneira única cada um de nós. Neste sentido, Bakhtin afirma que

É enorme o significado desse processo de luta com a palavra do outro e com sua influência na história da formação ideológica da consciência individual. Minha palavra e minha voz, nascidas da palavra do outro ou dialogicamente estimulados por ela, mais cedo ou mais tarde começam a libertar-se do poder dessa palavra alheia. (BAKHTIN, 2015, p. 143)

Portanto, é por meio da experiência individual que marca a existência de cada um que surgem as palavras constituintes do nosso discurso. Assim, o fato de recorrer à memória relacionada à própria experiência faz com que a autenticidade do sujeito transpareça nos seus enunciados, permitindo-nos compreender a pluralidade de sentidos que ele atribui ao mundo e aos fenômenos e eventos que o cercam, tais como a aprendizagem de uma língua estrangeira. É o que veremos a seguir.

### 3.3 A EXPERIÊNCIA INFANTIL NA CONCEPÇÃO DO APRENDIZADO

Enquanto alguns dos enunciados que comentei anteriormente poderiam talvez ser atribuídos a um adulto (caso não soubéssemos que este trabalho trata do discurso infantil), outros demonstram de maneira mais evidente que seus locutores são, de fato, crianças. Seja pelo conteúdo, pelas palavras utilizadas ou pela expressividade que transparece nesses enunciados, é possível perceber que o discurso das crianças pode variar de acordo com o contexto e com o tema de que trata, mas que apresenta características que lhe são próprias.

Durante a realização das rodas de conversa, era perceptível que, à medida que tornavam-se mais confortáveis com a situação de pesquisa e com o desenrolar dos diálogos, as crianças começavam a evocar situações relacionadas à sua vivência e experiência pessoal com as LE. Quando assim o faziam, era possível identificar esta autenticidade característica da infância, gerando enunciados que nos possibilitam uma maior aproximação deste sujeito criança que, na complexidade de sua consciência individual, faz dialogar as palavras dos outros que o constituem por meio de sua experiência. Segundo Bakhtin (2015),

Em cada dado momento histórico da vida verboideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social; ademais, toda idade tem, em essência, a sua linguagem, o seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependendo da camada social, da instituição de ensino (...) e de outros fatores estratificantes. Tudo isso são linguagens sociotípicas, por mais estreito que seja o seu círculo social. (BAKHTIN, 2015, p. 65)

Esta seção trata, portanto, destas linguagens sociotípicas inerentes à infância que, ao meu ver, permitem enxergar nos enunciados das crianças acerca da

aprendizagem de LE possibilidades de sentidos que ultrapassam a simples repetição das palavras autoritárias provenientes das esferas adultas da vida social que acabam por transparecer com frequência nas palavras das crianças sob a forma de um discurso citado. Para os autores do Círculo de Bakhtin, o discurso citado “é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010, p. 150). O que veremos aqui é que, por mais que não existam na língua “palavras e formas neutras, ‘de ninguém’ “ (BAKHTIN, 2015, p. 69), este outro que constitui e está presente nos discursos infantis nem sempre é evidenciado nem tem suas palavras colocadas entre aspas. Afinal,

Quando o pensamento independente, que experimenta e seleciona, começa a funcionar, o que acontece em primeiro lugar é que a palavra interiormente persuasiva se separa da palavra autoritária e imposta e da massa de palavras indiferentes que não nos tocam. (BAKHTIN, 2015, p. 140)

Surge, assim, um pensamento realmente independente, ancorado na experiência pessoal. Na discussão que aqui nos interessa, este pensamento e o discurso que o veicula nos permitem perceber, em alguns momentos, como a criança deixa de lado aquilo que os adultos pensam por ela e para ela, demonstrando como ela mesma enxerga o fato de aprender outras línguas na escola.

### 3.3.1 A voz da criança: por que aprendemos línguas estrangeiras?

O processo de formação da consciência individual através do diálogo com os outros, além de ser complexo, é ininterrupto, realizando-se ao longo de toda a vida nos diferentes encontros que temos com esses outros. Evidentemente, no início da infância, a presença da palavra alheia nos enunciados da criança é mais evidente, uma vez que ela tende a reproduzir aquilo que ouve daqueles que a cercam. Sendo assim, Bakhtin assevera que

As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem na palavra (ou noutros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, a “palavra do outro” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do

outro”, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo. (BAKHTIN, 2003, p. 405)

Trata-se, portanto, de um fenômeno de demarcação da palavra própria em relação à palavra alheia. Assim, o discurso infantil às vezes apresenta ideias e conceitos que não necessariamente estão presentes no universo discursivo adulto, demonstrando haver uma distinção entre os sujeitos no que se refere às visões de mundo que transparecem em seus enunciados consoante a faixa etária em que se enquadram.

Em um primeiro momento, conforme apontei anteriormente, me surpreendeu o fato de as crianças tenderem a reproduzir nas rodas de conversa um discurso utilitarista acerca do ensino-aprendizagem de LE, enxergando nesta disciplina um mero instrumento para alcançar uma posição de destaque no mercado de trabalho competitivo que permeia nossa sociedade dos dias de hoje. Todavia, uma pequena nuance neste discurso chamou minha atenção. Trata-se da evocação pelas crianças, em mais de um momento, da importância desta disciplina para se tornar professor futuramente, como podemos observar nos seguintes excertos das rodas de conversa nº 2, 3 e 4:

P – mas mais tarde... vocês podem ter que usar isso?

I2 – para ensinar... sim... para ensinar

P – se você quer ser professor... pra você ensinar pra outras pessoas?

I2 – posso ensinar

P – e por que que a gente pode ter que escrever?

A7 – pra fazer uma pesquisa... um trabalho

A2 – pra ser professor ou professora

P – pra ser professor também?

E11 – é:: tipo quando a gente for / a gente crescer e a gente for professora... tipo... de línguas e fazer aulas de inglês... a gente poder ensinar...os alunos

P – uhum

E3 – é... daí nós podemos ensinar as outras pessoas a falar a língua das pessoas

Creio que esta é uma particularidade marcante nos enunciados infantis acerca da aprendizagem de LE, uma vez que, dentro do contexto político e econômico brasileiro atual, a profissão docente torna-se infelizmente cada vez menos valorizada aos olhos da sociedade. Em um estudo realizado no ano de 2009 pela Fundação Carlos Chagas a pedido da Fundação Victor Civita, junto a 1.501

jovens concluintes do Ensino Médio em 18 escolas brasileiras, foi constatado algo que já é sabido de muitos de nós: há uma perda de interesse cada vez maior pela carreira docente no país (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010). As autoras apontam como justificativas para a permanência dos docentes na profissão, a despeito das condições profissionais desfavoráveis que tendem a prevalecer no país, motivações de cunho exclusivamente pessoal, como valores altruístas e de realização própria.

Os pesquisadores constataram neste estudo que apenas 2% dos sujeitos participantes da pesquisa indicaram o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura como primeira opção de curso universitário. Se somarmos a estas escolhas os alunos que indicam ter afinidade por áreas de conhecimento específicas que eventualmente os conduzirão à carreira docente (como matemática, história, etc.), este percentual se eleva ligeiramente. Mas, ainda assim, o dado de que 83% destes jovens optaram, de maneira evidente, por carreiras desvinculadas da docência é contundente. Tartuce, Nunes e Almeida (2010) afirmam, neste sentido, que “ninguém pensa em ser professor porque essa é uma profissão valorizada simbólica e financeiramente”, uma vez que realmente não há no país uma valorização da profissão que esteja refletida nas concepções dos sujeitos nem na remuneração dos professores, em especial no âmbito da educação básica.

Destaco na sequência os enunciados de alguns destes jovens que são sintomáticos desse problema e dos motivos que levam a ele para, posteriormente, retornar aos enunciados das crianças:

Eu acredito que nós jovens pensamos na nossa vida, planejamos ter nossa casa, nosso carro, só que... e por que não ser professor? Porque ser professor nos deixa distante desses sonhos por causa da remuneração, enquanto tem outras profissões que você faz um curso rápido e ingressa logo no mercado de trabalho. E, além disso, tem os nossos pais que tem um pouco de medo do que as pessoas vão dizer. (Vivian, escola pública, Manaus. In: TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010, p. 459)

Tem aquela imagem também de que os melhores estão em empresas, os melhores são médicos e coisas assim... E os que não conseguem ser os melhores, eles ensinam, eles viram professores. Essa é a imagem que passaram para mim, pelo menos. (Antonio, escola particular, Joinville. In: TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010, p. 472)

Bakhtin (2015, p. 48) afirma que “todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado,

avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito”. É evidente no enunciado destes estudantes a presença da palavra alheia que lhes diz que a carreira docente não é bem remunerada, o que gera insegurança por parte dos pais. Esses pais desejam, afinal, ver seus filhos serem bem sucedidos em uma sociedade orientada para o sucesso profissional, já que este se reflete em uma posição social de destaque e na possibilidade de propagar a lógica do consumismo e do desenvolvimento econômico. Conseqüentemente, os professores representam para o senso comum profissionais que não foram capazes de atingir os melhores postos no mercado de trabalho nem profissões valorizadas socialmente. Este fato gera, no entanto, um paradoxo, que não deixa de ser notado por uma das jovens participantes do estudo:

Hoje em dia, quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores, mas eles querem que existam bons professores. Mas como é que vai existir bons professores se meu pai não quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professor? (Cláudia, escola pública, Feira de Santana. In: TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010, p. 475)

É evidente que, para se chegar a qualquer uma das carreiras de prestígio mais comumente desejadas, professores serão necessários em todas as etapas do longo percurso que leva até elas. Desvalorizá-los socialmente e financeiramente significa, portanto, tornar o caminho da escolaridade cada vez mais árduo, já que o número de estudantes dispostos a lecionarem torna-se progressivamente mais reduzido, como pudemos observar. Evidentemente, a solução deste problema não é simples. Creio, no entanto, que um dos caminhos para mudar esta situação encontra-se nas escolas primárias, mais precisamente nas crianças que ali circulam. Uma das indicações para isto é o próprio fato de 32% dos alunos participantes da pesquisa relatada por Tartuce, Nunes e Almeida (2010) declararem já ter pensado em ser professores, mas afirmarem ter desistido dessa ideia. Souza (2011, p. 64) assevera, nesse sentido, que

A sociedade pós-moderna lida com a perda da experiência infantil formativa e a queda de valores sociais, morais, históricos, artísticos e educacionais. Em contrapartida, consolida-se o capitalismo, a industrialização em série, a tecnologia, a cultura do efêmero, o consumismo e a aceleração da vida cotidiana.

A consolidação do sistema político-econômico vigente é, portanto, acompanhada de uma deturpação dos valores que deveriam permear as relações na vida em sociedade e esta queda de valores é diretamente relacionada à frequente desconsideração da experiência infantil enquanto essência da formação subjetiva. O fato de as crianças afirmarem que aprender uma LE pode ser útil para que possam ensiná-la no futuro demonstra que essa experiência infantil muitas vezes desconsiderada pelos adultos nos dias de hoje percebe a relevância da carreira docente para a formação dos sujeitos. É o que nota a última das jovens cujo enunciado julgo pertinente comentar aqui:

Mas o incentivo do professor não existe mais em sala de aula. Como tinha antes no primário: “Ah, você vai ser professora!” (...) hoje, nós pensamos grande, e pensar grande muitas vezes remete a uma empresa, ou algo grande nesse sentido. Então eu acho que é por isso que hoje em dia o jovem não pensa muito nisso. (Maria Clara, escola particular, Joinville. In: TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010, p. 457)

O que parece ocorrer é que, conforme vão crescendo, as crianças entram em contato cada vez mais intensamente com a palavra autoritária difundida nas esferas de comunicação adulta que diz que ser professor não é uma boa escolha. De fato, para Bakhtin, “o falante procura orientar sua palavra – e o horizonte que a determina – no horizonte do outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com elementos deste horizonte” (BAKHTIN, 2015, p. 55). Assim, dessas relações dialógicas entre crianças e adultos, propaga-se a concepção de que a carreira docente é destituída de prestígio, fazendo com que a associação entre aprender uma LE e ensiná-la aos outros seja suplantada por uma visão mais utilitarista deste aprendizado que corrobora com a difusão da concepção de que as LE auxiliam na obtenção de uma boa colocação no mercado de trabalho, significando reconhecimento social e financeiro. Mudar esta lógica não é tarefa fácil, uma vez que trata-se de uma das consequências da maneira como a educação em geral vem sendo abordada ao longo dos últimos anos, envolvendo fatores bastante complexos e difíceis de serem alterados, como a baixa remuneração dos professores na educação básica. Penso, todavia, que toda e qualquer mudança estrutural passa por uma modificação da maneira como as crianças percebem o problema em questão, já que estará nas mãos delas promover mudanças no futuro. E, neste caso, pudemos

perceber que, para as crianças, o fato de optar pela docência no futuro não parece ser um problema, mas sim uma escolha plausível e valorizada.

Acredito que nós adultos temos muito o que aprender com as crianças. De fato, elas são muitas vezes capazes de enxergar o mundo sem todas as ideias pré-concebidas que circulam nos discursos adultos. Ademais, por não dominarem todos os interditos que a experiência social nos impõe, temos a impressão de que dizem e pensam de forma mais “leve” que nós, ainda que devamos considerar que teorizar e abstrair as coisas do mundo tal como as percebemos concretamente, para a criança, nem sempre é algo leve, mas sim um grande esforço de reflexão. Ainda assim, podemos dizer que, frequentemente, as crianças parecem ter uma percepção mais aguda dos fatos que se apresentam à sua volta ao recorrerem à sua experiência pessoal para explicá-los. É o que podemos perceber no seguinte diálogo, ocorrido durante a roda de conversa nº 1:

F1 – sabe por que que é importante saber várias línguas? porque uma vez a minha prima / ela viajou lá pro Japão e ela não sabi::a falar japonês  
 F8 – minha mãe foi pra China  
 F1 – e daí... e daí ao invés dela comprar xampu::: ela comprou alvejante ((risos))

A importância assumida pelo domínio da LE aos olhos desta criança é crucial, uma vez que dele depende a comunicação efetiva com sujeitos falantes de outras línguas, evitando, por exemplo, que se corra o risco de aplicar na pele um alvejante ao invés de um xampu. Além de veicularem uma mensagem considerada importante por esta criança, estes enunciados provocam o riso dos demais participantes da roda de conversa, já que há neles uma maneira peculiar de se expressar, criando um certo suspense e atraindo a atenção dos interlocutores.

De acordo com Bakhtin (2015, p. 132), “o grau de isolamento e pureza da palavra do outro, grau esse que requer aspas do discurso escrito (segundo intenção do próprio falante e na forma como ele determina esse grau) nem de longe é muito frequente no discurso do dia a dia (...)”. O que podemos observar aqui é um apagamento das aspas do discurso alheio que tornam as palavras destes enunciados repletas de uma autenticidade própria à sua locutora, que, na dialogicidade interna do discurso proveniente das diversas vozes que a constituem (nesse caso, a voz da prima que foi ao Japão, possivelmente de um adulto que lhe

explicou que o alvejante é um produto químico perigoso, entre outras), acaba por criar uma palavra criativa que lhe é própria.

A palavra criativa da criança e os risos que ela suscita podem ser relacionadas também à ludicidade que caracteriza a infância. Para Benjamin (2002), a criança deve ser vista como um sujeito dinâmico e criativo que participa do contexto sócio-histórico-cultural. Segundo o autor,

(...) se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um diálogo de sinais entre a criança e o povo. (BENJAMIN, 2002, p.94)

É, portanto, por meio do ato de brincar, seja com um brinquedo ou até mesmo com as palavras, que as crianças dialogam com a sociedade, já que “a experiência lúdica para a criança propicia a sua consciência sociocultural, fortalece sua identidade infantil e a subjetividade do futuro adulto” (SOUZA, 2011, p. 68). O riso e a brincadeira que surgem do diálogo com uma criança, não importando se conversamos com ela sobre uma brincadeira ou sobre o aprendizado de uma disciplina, demonstra que é no ato de brincar que a criança se constitui enquanto sujeito. Por este motivo, esta dimensão da subjetividade infantil não deve ser deixada de lado no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Nascem, assim, novas possibilidades de sentidos que podemos atribuir à presença das LE nos currículos escolares, sentidos estes que se distanciam de um discurso adulto muitas vezes imune às ironias e sutilezas dos acontecimentos do dia a dia e que tende, com frequência, à propagação de ideias apriorísticas ao invés de difundir uma palavra realmente criativa, como o fazem mais facilmente as crianças. Um outro momento na realização das rodas de conversa que nos permite uma maior aproximação do universo infantil e da maneira como ele efetivamente concebe a aprendizagem de outras línguas ocorreu durante a roda de conversa nº 4, quando falávamos sobre as situações cotidianas em que o conhecimento de LE poderia revelar-se importante:

E3 – em Floripa tem muita gente que... da Argentina que ficam lá porque as praias deles são muito frias... daí eles... algumas pessoas não falam a nossa língua... nós também temos que ensinar eles  
P – ah... da Argentina

O fato de haver argentinos, paraguaios e uruguaios que frequentam o litoral dos estados do sul do Brasil é conhecido de muitos daqueles que habitam nesta região do país e que costumam frequentar suas praias. O que se ouve normalmente, contudo, é um discurso pejorativo acerca destas pessoas, demonstrando um sentimento de posse e, por que não, de xenofobia com relação a estes outros que deixam seus países para aproveitar as belezas do nosso litoral. Aliás, este discurso negativo é frequentemente transferido para a língua materna destas pessoas, o espanhol, que torna-se objeto de desdém e de ironia por parte de muitos brasileiros. O discurso desta criança surpreende por contradizer a tendência de rejeição a esta presença estrangeira em nosso território. Se, para Bakhtin (2015, p. 69), “a língua, para a consciência que nela vive, não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo”, a opinião concreta e heterodiscursiva desta criança é de que nós temos o dever de transpor as barreiras impostas pelas situações em que locutores de línguas distintas são postos em contato, encontrando um meio de favorecer o diálogo entre diferentes LE quando este se faz necessário em situações cotidianas.

Retornando às concepções de Benjamin sobre a infância, Souza (2011, p. 67) assevera que o filósofo percebe a infância como um período crucial para a aquisição de experiências que deixarão marcas no inconsciente, influenciando futuramente os “hábitos” do adulto. A criança tende, portanto, a interiorizar suas experiências individuais e coletivas e estas contribuem para a constituição da subjetividade do adulto. Neste ponto, a teoria de Benjamin aproxima-se daquela de Bakhtin, já que este afirma que as experiências individuais constituídas pelas palavras dos outros que adentram nossa consciência desde o nascimento constroem nossa subjetividade desde a infância até a vida adulta. A experiência do sujeito é, portanto, crucial na determinação do discurso que ele tenderá a difundir sobre todo e qualquer tema ao longo da vida. O que faz, então, com que a criança mencionada anteriormente demonstre não possuir um discurso pejorativo acerca dos hispanófonos que circulam em nosso território? Possivelmente o fato de sua experiência não ter sido (ainda) confrontada às palavras alheias que tendem a percebê-los de maneira negativa.

Bakhtin afirma que “a visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir

no enunciado” (2003, p. 320). É por esse motivo que, para que o preconceito dê lugar ao respeito às diferenças e à aceitação, é preciso que reflitamos acerca dos discursos que vem sendo difundidos socialmente e que propagam ideias nocivas a uma convivência pacífica em sociedade. Por que somos tão diferentes e ao mesmo tempo tão iguais? Esta questão, que já se tornou parte do senso comum, pode nos fazer refletir sobre a complexidade da nossa subjetividade e das relações humanas. Em reportagem publicada no jornal paranaense Gazeta do Povo em 20/02/2010, o professor Carlos Alberto Faraco fornece elementos de resposta a esta pergunta, dentre os quais destaco a seguinte reflexão:

A ideologia do “um povo – uma língua – uma nação – um estado” foi criação do século 18 no contexto dos estados alemães (essa ideologia expressava o desejo de unificação destes estados num só país); e da Revolução Francesa (que assumiu explicitamente que a diversidade linguística da França devia ser aniquilada). Essa ideologia atravessou o pensamento político do século 19 e 20, motivou guerras e genocídios, encurtou a cidadania de determinados grupos no interior de um país, estimulou a glutofonia (expressão criada por Antônio Houaiss para descrever o silenciamento das línguas frente àquela tornada oficial pelo estado), etc. O saldo da vigência dessa ideologia é, portanto, extremamente negativo. O desafio hoje é construir um senso de identidade nacional que não pressuponha uma impossível homogeneidade, mas que seja capaz de incorporar integralmente a diversidade. (FARACO, In: SCHWARZ, 2010)

Ao que parece, as crianças estão mais conscientes desta necessidade urgente de incorporação integral da diversidade do que grande parte dos adultos. Ao mesmo tempo em que elas percebem o estranhamento que a língua estrangeira pode causar, muitas delas enxergam como natural e até mesmo essencial a aproximação entre locutores de línguas diferentes. Durante a roda de conversa nº 2, uma menina de olhinhos puxados um pouco tímida ficava apenas observando seus colegas falarem. No encontro anterior, enquanto as crianças respondiam ao questionário que antecedia a realização das rodas, ela levantou a mão e me chamou para me contar que os pais eram japoneses, mas que ela tinha nascido no Brasil. Conversei alguns minutos com ela e ela relatou que, em casa, os pais falavam apenas em japonês, mas que ela preferia responder em português. No momento da roda de conversa, percebi que as demais crianças a olhavam e faziam sinais para que ela falasse, até que ela venceu a timidez e decidiu compartilhar com os demais aquilo em que estava pensando:

I13 – quando a minha mãe veio pro Brasil... ela usava um dicioná... ela usava um dicionário que fala::va como era as coisas em português

P – ela usava um dicionário?

I13 – sim

P – ah tá... e hoje em dia ela fala português?

((I13 faz que sim com a cabeça))

(...)

I14 – é que assim... quando a mãe de ou::tro país vem pra cá pra filha aprender a nossa língua... e ela se machucou e quer falar com a diretora... ninguém entende... aí não vai dar pra resolver o problema

O que chama a atenção neste caso, em primeiro lugar, é o olhar curioso e respeitoso dos colegas para esta criança que tem pais locutores de uma língua diferente daquela que é falada em nosso país. O conceito de exotopia discutido por Bakhtin (2003) aplica-se bem aqui, já que há por parte das crianças um reconhecimento das singularidades do outro e de sua cultura por meio de um excedente de visão que se revela ser repleto de empatia. Não são evocados estereótipos nem ideias pré-concebidas sobre a cultura de origem da família da colega. Ao contrário, há um reconhecimento por parte das crianças dos problemas que sua colega poderia vir a enfrentar pelo fato de seus pais não dominarem completamente o português, fato este que podemos perceber nas palavras da última criança que se expressa neste excerto. Há uma expressividade marcante neste enunciado que nos permite relacioná-lo ao olhar receptivo da criança à diferença linguística e cultural a que me referi anteriormente. Para Bakhtin (2003, p. 317), “a expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro”.

Podemos perceber, neste caso, que a réplica dessa criança ao considerar a importância de se aprender LE realmente não se restringe ao objeto do enunciado, mas principalmente à relação que ela estabelece com os enunciados de sua colega de ascendência japonesa. Ao invés de simplesmente reproduzir o discurso recorrente de que o aprendizado de uma LE propicia ganhos individuais, como a obtenção de um melhor trabalho no futuro ou a possibilidade de realizar viagens e comunicar-se individualmente com as pessoas, esta criança modifica o discurso predominante ao relacionar o objeto de discussão à sua experiência própria marcada pela convivência com uma criança de origem diferente da sua. Mais uma vez podemos notar que, quando o discurso da criança se liberta das aspas da palavra autoritária, surge uma voz infantil mais autêntica, revelando possibilidades

de sentido que podem nos levar a crer que, se desejamos mudanças efetivas em nossa sociedade, é imprescindível buscar ouvir de fato o que as crianças têm a dizer sobre o mundo em que vivem.

Esta autenticidade da palavra infantil não significa, contudo, que o discurso da criança não carregue consigo uma certa plasticidade que faz com que possam coincidir em um mesmo enunciado traços desta palavra criativa e ocorrências de palavras autoritárias reproduzidas sem modificações significativas. Durante as rodas de conversa, um dos últimos temas sobre o qual dialogávamos referia-se aos motivos pelos quais as crianças aprendem línguas estrangeiras nas escolas, questionamento este crucial, já que intitula este trabalho. Nestes casos, os enunciados infantis tendiam a reproduzir algumas ideias que parecem ser recorrentes para estas crianças, uma vez que foi possível observá-las em diferentes escolas, como se esses enunciados fizessem parte de uma mesma roda de conversa e constituíssem efetivas réplicas de um diálogo ocorrido entre crianças que, na realidade, não se conhecem. É o que podemos observar nas seguintes passagens das rodas de conversa nº 3 e 4, em que é claramente perceptível a ideia de que a criança é um ser em devir, vivendo em um processo permanente de preparação para a vida adulta:

A8 – porque... daí... se quando a gente aprende cri::nça... eu não preciso... porque daí a gente já sabe até ficar adulto... daí não precisa ficar estudando adulto... daí é melhor

A9 – porque quando eu crescer... vai ficar já mais fácil pra gente usar... a língua

A5 – porque... enquanto a gente é crian::ça... aí a gente continua aprendendo... quando a gente crescer a gente já vai saber... não vai precisar fazer curso pra aprender outras línguas

E3 – é melhor aprender quando é criança... daí quando é adulto já sabe algumas coisas

P – uhum... então quando a gente é criança... a gente aprende melhor será? ((os alunos respondem que sim))

P – por quê?

E13 – porque quando... que nem eu fazia inglês quando eu tinha 8 anos... eu não conseguia muito... daí a minha mãe pegou e me ensinou inglês e agora estou fazendo espanhol aqui na escola... ficou mais fácil porque... assim... tipo... você já vai planejando o teu futuro... a gente faz inglês... “ah... não é isso que eu quero”... não consigo aprender... você vai pra outra língua... “ah... então é isso que eu quero”... porque já estou planejando meu futuro lá na frente

Sobressai-se nestes dois diálogos uma linha de pensamento que demonstra que estas crianças concebem o aprendizado de LE na escola como algo que se projeta para o futuro. Em ambas as conversas, a relação criança / adulto que é estabelecida retoma uma concepção antiga do sujeito criança que contradiz os fundamentos da sociologia da infância, já que esta percebe a criança como ser social que interage com adultos e outras crianças e que produz linguagem e cultura, sendo, portanto, um sujeito plenamente ativo na sociedade, não cabendo uma posição social meramente prévia em relação à vida adulta (SILVA ; BARBOSA ; KRAMER, 2005). Estes enunciados deixam transparecer, assim, a noção de um sujeito que aprende LE para que, quando se torne adulto, já tenha conhecimento de outra(s) língua(s) e não precise aprendê-las. Trata-se de um discurso característico de uma palavra autoritária que diz que crianças estudam e adultos trabalham ou mais do que isso: que crianças estudam para se tornarem adultos que trabalham, como já pudemos observar em outros enunciados analisados anteriormente.

Segundo Bakhtin (2015, p. 137), “o discurso autoritário exige de nossa parte um reconhecimento incondicional e nunca um domínio livre e uma assimilação com meu próprio discurso”. Nota-se, desta forma, que o processo de assimilação da palavra alheia configura-se como um conflito real, já que dialogam na consciência individual palavras provenientes de diferentes esferas, dentre as quais, aquelas que emanam daqueles que consideramos autoridades. Surge, então, nos enunciados infantis um discurso citado que pode nos fazer estranhar o fato de estas palavras serem pronunciadas por crianças. É o que podemos observar nas seguintes transcrições; também neste caso o questionamento a que as crianças respondem refere-se às razões de se aprender LE na escola:

I13 – porque as crianças aprendem mais fácil  
(...)

I4 – porque... a gente lembra mais coisas na cabeça e... tem uma memória

P – tem uma memória melhor?

I5 – porque a gente já... a gente já aprende a língua estrangeira ( )

P – porque vocês já aprenderam na escola

I5 – isso ( )

P – daí fica mais fácil mais tarde

((5 concorda com um sinal afirmativo))

A2 – porque na escola a gente aprende, lê e escreve

A1 – porque quando é criança é... ahn o cérebro se desenvolve mais fácil

*Crianças aprendem mais facilmente, têm uma memória melhor, vão para a escola exclusivamente para aprender a ler e a escrever e têm um cérebro que se desenvolve melhor que os adultos.* Por mais que algumas dessas afirmações configurem fatos reais ou até mesmo já comprovados cientificamente, julgo interessante notar que a presença de tais noções nos enunciados das crianças demonstram que os objetivos estabelecidos para o ensino de LE parecem estar equivocados. São recorrentes nos enunciados infantis as ideias de que o ensino de LE é marcado pelo devir (*quando eu for trabalhar... quando eu for viajar...*), parecendo não haver espaço para pensar a interlocução efetiva em LE no país onde vivemos através das variadas formas que ela pode assumir nas áreas da comunicação, das artes e do entretenimento. Precisamos, portanto, mudar os objetivos desta disciplina, fazendo com que eles sejam consoantes com sua aplicabilidade no presente, e não somente no futuro.

Aprender LE pelos motivos atualmente estabelecidos para seu aprendizado nas escolas não é necessariamente interessante, já que tratam-se de elementos abstratos e muito distantes da realidade do dia a dia da criança. Conseqüentemente, a disciplina acaba por tornar-se nada mais que uma mera obrigação imposta pelos adultos e sem muito sentido para as crianças. Este tipo de enunciado que circula nas esferas de comunicação adulta, ao penetrar os enunciados infantis por meio das experiências de convivência entre crianças e adultos, gera concepções acerca das diferenças entre estes dois momentos da vida que podem, inclusive, revelar-se prejudiciais à aprendizagem. É o que podemos perceber neste diálogo ocorrido na roda de conversa nº 2:

I11 – porque daí... os adultos eles trabalham e tem mais problema e daí eles... esquecem as coisas que eles vão fazer... daí.. quando tem muito proble::ma... ( ) daí eles acabam esquecendo e as crianças não

P – ah muito problema pode atrapalhar e daí eles não conseguem se concentrar

I6 – assim ( ) pra eles é mais difícil pra aprender as coisas em inglês... porque eles mais trabalham... ou eles trabalham ou eles se concentram na gente...

Estas crianças demonstram o quanto observam o mundo à sua volta e nele percebem particularidades da vida em sociedade que chamam sua atenção. É possível que haja nestes enunciados um discurso citado proveniente dos pais e dos demais adultos com quem convivem afirmando que adultos trabalham, têm

problemas, esquecem mais facilmente o que sabem e precisam dividir-se entre o trabalho e o cuidado com os filhos. No entanto, percebo haver também, não uma simples repetição da palavra do outro – como era o caso, por exemplo, da criança que dizia que o cérebro se desenvolve mais facilmente na infância –, mas um real processo de assimilação da palavra alheia. Para Bakhtin,

Conceber seu objeto pelo discurso é um ato complexo: por um lado, todo objeto “precondicionado” e “contestado” é elucidado; por outro, é obscurecido pela opinião social heterodiscursiva, pelo discurso do outro sobre ele; e nesse complexo jogo de claro-escuro entra o discurso que dele se impregna, que nele lapida seus próprios contornos semânticos e estilísticos. (BAKHTIN, 2015, p. 49)

Neste processo de assimilação da palavra alheia, entram em jogo diversas vozes que transitam pelo universo das crianças, constituindo um verdadeiro entrecruzamento destes discursos e resultando na ideia de que crianças aprendem LE porque, quando elas se tornarem adultas, será tarde demais para fazê-lo. Mudar esta ótica certamente não é nada simples. Retorno então à ideia de que, talvez, o que possamos fazer é estabelecer objetivos mais adequados para o ensino desta disciplina na escola, promovendo uma formação emancipatória e uma sociedade preparada para a interlocução com diferentes formas de ver, pensar e dizer o mundo. E para fazê-lo, é necessário que estejamos abertos para ouvir o que as crianças têm realmente a dizer sobre as LE quando as asas da palavra autoritária adulta não se fazem muito presentes em seus enunciados.

Os exemplos de enunciados que pudemos observar nesta subseção demonstram que, ao recorrerem à memória relacionada às suas experiências pessoais, a percepção das crianças sobre as LE torna-se imbuída da curiosidade própria à infância por aquilo que é novo e diferente. O estranho gera atração – e não rejeição – e esta mudança na maneira de perceber a aprendizagem de outras línguas parece ganhar um novo sentido, mais próximo da realidade infantil. Isso faz com que o discurso da criança sobre as LE torne-se diferente, mais autêntico talvez, demonstrando a necessidade de repensarmos nas esferas escolares a maneira como os discursos utilitaristas acerca das LE que circulam socialmente podem afetar negativamente sua aprendizagem. Ao perceberem as outras línguas como chaves para acessar mundos diferentes e entrar em contato com outros sujeitos, as crianças demonstram sua sensibilidade (consciente ou não) para uma questão cuja discussão

é essencial para que se estabeleça objetivos de ensino de LE efetivamente voltados para o presente e, portanto, repletos de sentido: afinal, língua é cultura?

### 3.3.2 Língua é cultura?

Compreender como as crianças relacionam as noções de língua e cultura é essencial, uma vez que, para se estabelecer objetivos mais adequados para o ensino de LE na escola, é necessário adotar uma perspectiva de cultura que nem sempre está presente nos textos que embasam o ensino de outras línguas nem nos livros didáticos adotados pelas escolas. Se definir o que é cultura já é complexo para os estudiosos da área de Humanas, podemos supor que trata-se de uma tarefa ainda mais difícil para crianças de oito a nove anos. Independentemente de como elas concebem o conceito de cultura, fato este que não é o foco deste trabalho, a associação língua/cultura esteve presente nas rodas de conversa, como podemos observar no seguinte diálogo ocorrido durante a roda de conversa nº 3:

P – língua é cultura?  
 ((vozes sobrepostas mas predomina a resposta sim))  
 A7 – um pouco da cultura... não é tanto  
 P – é um pouco? uma pessoa que fala outra língua... ela tem uma cultura diferente?  
 ((os alunos respondem que sim))

O fato de as crianças associarem as línguas estrangeiras a culturas diferentes da sua significa que elas percebem a relação que existe entre estes dois aspectos da vida em sociedade que, na realidade, constituem duas realidades inter-relacionadas. A criança que afirma neste diálogo que língua é “um pouco da cultura, mas não é tanto”, percebe, no entanto, que, mesmo que haja uma relação direta entre esses dois conceitos, eles não são sinônimos. Ao se modificar a questão, personificando-a e questionando se uma pessoa que fala outra língua tem uma cultura diferente, a resposta das crianças se torna unanimemente afirmativa. Esta relação entre língua e cultura que surge nos enunciados infantis e que costuma estar presente no imaginário coletivo, faz com que as concepções acerca de uma cultura determinada sejam refletidas nas representações que se tem da(s) língua(s) falada(s) pelo povo em questão.

Concordando com Galli (2015, p. 112), “pela condição *sine qua non* de que língua implica mutuamente cultura, ao conhecer uma LE experimenta-se a intercultura, responsável por disparar toda uma série de representações inegáveis para a efetiva aquisição da língua alvo”, que estão vinculadas ao fato de o sujeito perceber na aprendizagem de outra língua sua condição de ser e estar no mundo em meio a inúmeros outros sujeitos. Aprender uma língua constitui, portanto, um exercício de alteridade linguística, que pressupõe estar disposto a colocar-se no lugar do outro, sabendo que fazê-lo não é plenamente possível, já que há um excedente de visão a que Bakhtin (2003) denomina exotopia que determina que meu olhar sobre o outro não coincida nunca com o olhar que ele tem sobre si próprio e vice-versa. Concordando com Janzen (2008, p. 70-71),

Nesta exotopia de sentido, a compreensão do outro/da outra cultura a partir de um olhar de fora cria um universo híbrido, pois a exotopia só se concretiza a partir de um movimento de empatia, ou seja, o indivíduo compreende a outra cultura sem mimetizá-la e sem apenas se duplicar nela, enxergando-a de uma maneira diferente da qual os indivíduos da própria cultura a enxergam.

Esta concepção de cultura no ensino-aprendizagem de LE implica afastar-se de uma visão mais tradicional de cultura que se aproxima da noção de língua única da cultura e da verdade que é criticada por Bakhtin (2015). Esta língua única equivale, para o autor, às forças centrípetas da vida sociolinguística e ideológica, retirando a língua do conflito permanente que existe entre as forças centralizadoras da linguagem e as forças centrífugas características do heterodiscurso real que caracteriza as diferentes línguas. Assim, de acordo com Janzen (2008), uma concepção tradicional de cultura promove a anulação das diferenças socioculturais e objetiva a homogeneização. Dentro dessa perspectiva, o que é estranho passa a ser externo ao grupo e os valores e crenças do outros são negados. Surgem, então, os estereótipos que tipificam os sujeitos e caracterizam um discurso que busca ser harmonizador quando, na realidade, apenas promove generalizações que não correspondem à complexidade da realidade.

No estabelecimento de objetivos concretos para o ensino de LE para crianças, é necessário, portanto, ultrapassar esta visão tradicionalista e homogeneizante da língua e da cultura, percebendo a exotopia como conceito determinante na adoção de uma abordagem consciente da alteridade que nos

constitui e que não pode ser deixada de lado na aprendizagem de outras línguas. Com efeito, segundo Bakhtin (2003),

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. (BAKHTIN, 2003, p. 368)

O diálogo que se estabelece entre as diferentes culturas quando estas são postas efetivamente em contato é o que, de fato, favorece a intercompreensão e a tomada de consciência da complexidade que caracteriza cada uma delas. Por se tratar de um processo de real compreensão das diferenças, esta abordagem promove um olhar mais consciente da diversidade que nos constitui, seja como seres humanos, seja como membros de uma determinada nação. E, se língua e cultura estão diretamente relacionadas, torna-se lógico ultrapassar a noção de língua única, favorecendo o contato entre a multiplicidade de línguas e de culturas existentes dentro de uma metodologia de ensino de LE que seja realmente heterodiscursiva e plurilíngue. É interessante notar que esta percepção está presente nos enunciados infantis, como é o caso deste diálogo ocorrido durante a roda de conversa nº 4:

P – vocês acham que é importante a gente se comunicar com pessoas de fora... na língua que eles falam?  
 ((os alunos respondem que sim))  
 P – sim? por quê?  
 E9 – porque pode ser que eles não saibam a nossa língua pra falar com a gente  
 E12 – é verdade... porque daí a gente pode se comunicar  
 E2 – e se eles não saberem a nossa língua, eles não podem falar com a gente... se a gente não saber a língua deles... a gente não pode falar com eles... tem que saber... cada um tem que saber a língua do outro

Não se trata de formar pequenos políglotas habilitados a integrarem qualquer posição no mercado de trabalho competitivo atual. Também não se trata de tornar ainda mais profundo o fosso existente entre escola pública e escola particular simplesmente aumentando a oferta de LE nas escolas que têm condições para fazê-lo e resignando-se a propor uma ou nenhuma LE naquelas em que os recursos são menores. Trata-se, sim, de modificar a ótica dominante que tende a enxergar as LE

e, em especial, o inglês como uma simples necessidade, estabelecendo metas para o seu ensino que deixam de lado todo o potencial formativo das diferentes línguas. Ensinar inglês às crianças é importante nos dias de hoje, mas torná-lo a língua única quando se refere ao ensino-aprendizagem de LE é retirar dos alunos a possibilidade de compreenderem, de fato, a complexidade do mundo que os cerca. É afastar das escolas o diálogo permanente que existe no mundo real entre as diferentes línguas, por mais que uma delas seja realmente predominante na comunicação internacional.

Podemos nos questionar, no entanto, se tal abordagem não teria consequências significativas no tocante à constituição da identidade dos sujeitos. O que ocorre, afinal, com as identidades locais e nacionais ao se adotar uma postura plurilíngue e heterodiscursiva no ensino de línguas? Para Hall (2005, p. 50), “uma cultura nacional é um discurso — um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Ser brasileiro e identificar-se como tal é reconhecer características comuns em relação aos outros que também se consideram brasileiros. Dividimos maneiras de pensar, comportamentos, uma culinária de base comum e uma língua que todos, a princípio, dominamos. Mas, basta refletir acerca de cada um desses aspectos constituintes de nossa cultura comum para constatarmos que o risco de incorrerem em estereótipos é grande, uma vez que, na realidade, somos fundamentalmente diferentes.

Nem todos pensamos nem nos comportamos da mesma forma; nossa cozinha varia de estado para estado, de família para família e, hoje em dia, recebe constantemente influências de povos vindos de outros lugares. E nossa língua? Bem, nossa língua oficial é o português brasileiro, mas, conforme apontei anteriormente, é preciso vencer o mito da nação monolíngue (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007) e reconhecer que há em nosso país sujeitos que se comunicam em línguas indígenas, na língua brasileira de sinais, em francês (no caso dos migrantes haitianos que aqui residem há alguns anos), em japonês (já que abrigamos a maior população japonesa fora do Japão), em alemão e em italiano (nas regiões originalmente colonizadas por esses povos), entre outros idiomas. Além disso, há dentro de cada língua e nos enunciados de cada sujeito um heterodiscurso constituído por uma diversidade linguística que não é possível medir. Perceber a identidade nacional de maneira homogeneizante não passa, portanto, de um grande equívoco.

De acordo com Hall (*ibid*, p. 73), alguns teóricos percebem, em decorrência da globalização, um enfraquecimento das formas nacionais de identidades culturais, acompanhado de um concomitante reforço de outras espécies de laços culturais. Dentro desta perspectiva, as identidades nacionais continuam fortes quando se pensa em direitos legais e cidadania, mas, ao se considerar outros aspectos da vida em sociedade, as identidades locais, regionais e comunitárias tendem a revelar-se mais importantes. Para o autor:

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (HALL, 2005, p. 88)

Para dar conta da complexidade destes processos de deslocamentos identitários, é necessário adotar conceitos como pluralismo cultural, diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade. Enquanto os três primeiros consideram simplesmente a coexistência em determinada sociedade de diversos grupos culturais, o último termo parece ser mais adequado, já que subentende – por meio do prefixo *inter* – um diálogo e uma troca permanentes entre diferentes culturas, sem que haja uma anulação de sua diversidade. É possível adotarmos também o termo transculturalidade, que exprime o movimento permanente entre as diferentes culturas (Cavalcanti e Bortoni-Ricardo, 2007, p. 35). É a partir desses conceitos que devemos pensar o ensino de LE às nossas crianças, dentro de uma perspectiva que reconhece a complexidade das culturas no processo de convívio, movimento, diálogo, confronto e transformação permanente que as caracteriza.

Ao assumir essa postura em relação à cultura, torna-se natural conceber a língua segundo uma ótica heterodiscursiva e plurilíngue. Desta forma, passamos a considerar a heterogeneidade das línguas como sendo decorrente da diversidade e da pluralidade dos sujeitos e de suas culturas. Concordando com Galli (2015, p. 113),

Sob tal perspectiva será possível vislumbrar o ensino de LE como espaço de encontro e desencontro, ruptura e continuidade, ensaiando formas de adição e não mais de exclusão, como signos da contemporaneidade expressos pelo plurilinguismo e pelo letramento.

A autora assevera também que o mito do monolinguismo no Brasil, conforme anteriormente apontado, não contribui com a promoção de uma identificação linguística por parte dos brasileiros e associa este fato à ausência no país de uma política efetivamente plurilíngue de ensino de LE. Afinal, conforme afirmam Bizarro e Braga (2004), quanto mais línguas vivas são aprendidas por um sujeito, mais ele estará apto para aprender outras línguas e maior será sua capacidade de se conhecer e de se respeitar e de conhecer e respeitar os outros. Mas o que as crianças pensam disso?

Pudemos observar em alguns enunciados comentados anteriormente que algumas delas prefeririam não ter que aprender outras línguas, já que, assim, têm mais tempo para realizar outras atividades de que gostam. Porém, a diversidade que observamos quando consideramos que cada sujeito é único na constituição de sua consciência individual por meio da constante interação com os outros aparece também nas concepções infantis acerca da presença das LE nas matrizes curriculares das escolas. É o que podemos observar no seguinte enunciado da roda de conversa nº 4, em que a criança expõe sua opinião sobre a permanência do ensino desta disciplina nos currículos escolares:

E13 – ah... eu acharia melhor que continuasse assim... porque daí você aprenderia mais porque:: assim... não conheço isso e daí para você é uma experiência nova... porque:: só falar português fica meio chato assim

Esta criança admite, portanto, que aprender uma língua estrangeira equivale a vivenciar uma experiência nova, apontando para a monotonia de falar apenas sua língua materna. Esta maneira de conceber a aprendizagem de outras línguas vai ao encontro, não somente da perspectiva dialógica da linguagem discutida pelos autores do Círculo de Bakhtin, mas também da ideia de que a escola tem um papel crucial enquanto instância de educação intercultural. Penso que este é o principal objetivo da educação escolar: formar sujeitos conscientes da complexidade da sociedade, do seu passado, do seu presente e da necessidade de buscarmos uma real intercompreensão, compreendendo a diversidade e suas implicações para a vida em sociedade. Nesse contexto, o papel desempenhado pelos professores de LE é de grande importância, assim como o afirmam Bizarro e Braga (2004, p. 63):

No século XXI, um professor precisa saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa

identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO.

As autoras consideram que os professores de LE passam a assumir, assim, um “papel de conectores entre culturas” (*ibid*, p. 66). Creio, no entanto, que não podemos considerá-los como conectores de culturas se pretendemos adotar uma perspectiva intercultural ou transcultural, já que nestas as fronteiras entre as culturas deixam de existir. Portanto, o professor de LE não deve ser visto como um simples mediador de culturas. Seu papel vai muito além, já que ele leva para dentro das salas de aula não uma cultura única a ser assimilada, mas múltiplas culturas relacionadas a uma língua e novas possibilidades de significações e de diálogo entre os sujeitos e outras culturas. O letramento assume, nesse sentido, uma lugar de extrema importância no ensino, já que, concordando com Galli (2015, p. 122), ele “trabalha com a transversalidade dos diferentes campos do saber, a integração das áreas e a inclusão de todos através da linguagem enquanto sujeitos sociais, [tornando] possível um maior aprofundamento da língua e cultura estudadas”.

Afinal, recorrer aos manuais tradicionais que apresentam uma abordagem da língua homogeneizante e geradora de estereótipos e de ideias provenientes do senso comum, somente aumenta o risco de provocar nos alunos um estranhamento negativo em relação à LE, gerando recusa e dificuldades de aprendizagem. Em matéria de didática, torna-se então necessário desenvolver uma nova visão de ensino baseada no conceito de pluridiscursividade. Nesta abordagem, segundo Janzen (2008, p. 72), “o mundo idílico e idealizado e o discurso unitário deveriam dar espaço a uma percepção mais plural da outra sociedade/cultura.”

Retorno à questão que coloquei no início dessa discussão: língua é cultura? Penso que os elementos discutidos aqui fornecem subsídios para que possamos refletir acerca desse questionamento e da importância que ele assume no ensino-aprendizagem de LE. Prefiro, no entanto, para concluir, recorrer às palavras de uma das crianças participantes desta pesquisa. Em algumas das rodas, propus às crianças um exercício de imaginação: seria melhor se houvesse apenas uma língua no mundo? Em meio a hesitações, respostas afirmativas e risadas, surge uma voz que chama minha atenção:

A9 – não... porque o mundo seria meio que sem cultura... não seria muito legal

Penso que o enunciado dessa criança deve nos levar a repensar, de fato, a maneira como o ensino de LE vem sendo conduzido nas escolas. Afinal, ele deixa transparecer que a língua é um instrumento de união pela diferença e que esta diferença linguística e cultural é intrínseca aos seres humanos quando vivem em sociedade. Sabendo que o estranho é parte constitutiva de nós mesmos (KRISTEVA, 1991) e que aprender a língua do outro é uma forma de tornar-se parte deste outro, os objetivos para o ensino de LE na escola começam a parecer mais claros. Se, para Bakhtin (2015, p. 69), “em essência, a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva, situa-se para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro”, é necessário que o ensino de LE promova um exercício de alteridade e de tomada de consciência da complexidade daquele que denominamos outro, mas que corresponde, na realidade, a muitos outros e a nós mesmos, sendo que nenhum deles pode ser classificado de acordo com esquemas pré-concebidos.

Evitar abordagens homogeneizantes no ensino, favorecendo o diálogo e a compreensão das diferenças revela-se essencial para um ensino efetivo cujas consequências se reflitam não somente no desenvolvimento pleno e plural da criança, mas em benefícios para a sociedade como um todo. Concordo, portanto, com o enunciado desta criança: língua e cultura não podem ser dissociadas. E este entendimento é fundamental para um ensino de LE realmente emancipador e transformador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade.

*Mikhail Bakhtin*

Estes dizeres de Bakhtin traduzem bem aquilo que, ao meu ver, revelou-se progressivamente mais evidente ao longo deste trabalho de análise enunciativa. Percebo que as conclusões a que pude chegar e que busquei apontar ao longo da escrita deste texto apenas são possíveis devido ao excedente da minha visão, que me permitiu compreender as concepções das crianças ao enxergá-las a partir do lugar que ocupo no mundo enquanto sujeito. Penso, portanto, que inúmeras outras possibilidades de sentido poderiam emergir da análise dos enunciados infantis aqui reproduzidos, caso o olhar que buscasse compreendê-los fosse diverso do meu.

No entanto, o fato de completar o horizonte do outro “sem lhe tirar a originalidade”, evocado também pelo autor nas palavras anteriormente reproduzidas, demonstra que todo sujeito é único e que essa singularidade transparece no seu discurso e na relação que estabelece com os demais sujeitos. Sendo assim, por mais que estejamos nos referindo aqui à multiplicidade de sentidos inerente a todo enunciado, devemos reconhecer que há, nas palavras das crianças, elementos que as caracterizam como tais. Creio que são estes elementos que nos permitem destacar, ao trabalharmos com diálogos efetivamente ocorridos entre grupos de crianças, vozes sociais que circulam nas esferas de comunicação em que elas estão inseridas e que fazem surgir um discurso que podemos denominar como sendo infantil.

A teoria da linguagem desenvolvida pelos autores do Círculo de Bakhtin foi, portanto, essencial para a realização deste trabalho de análise. Os conceitos de enunciado, dialogismo e vozes sociais me permitiram olhar para o discurso infantil de forma a buscar compreender como as palavras nele presentes surgem, levando-me a constatar que a formação da consciência individual e, conseqüentemente, das concepções sobre o processo de aprendizagem de outras línguas, é fundada nas interações que a criança estabelece com os demais sujeitos. Uma vez que há, no discurso adulto difundido socialmente, uma recorrência de enunciados que associam o conhecimento de LE a funções meramente utilitárias, é compreensível que esta

associação esteja presente nos enunciados das crianças, fato este que discutirei brevemente a seguir. Entendendo, graças a esses conceitos, como se originam estas representações infantis, ter entrado nas salas de aula como pesquisadora – e não como professora – me fez perceber este problema de maneira diferente.

Ao observar primeiramente o lugar ocupado pelas crianças nas aulas de LE, refletido em alguns dos desenhos reproduzidos no final deste trabalho, e, ao ouvi-las, posteriormente, expressando-se a respeito desta disciplina nas rodas de conversa, percebo que é possível que as escolas estejam reforçando essas concepções já tão presentes nas diferentes esferas de comunicação adulta que compreendem os idiomas como ferramentas a serem utilizadas no futuro. Creio, então, que a maneira como as LE vêm sendo trabalhadas na maioria das escolas retira do processo de ensino-aprendizagem o seu centro, que deveria ser o aprendiz-criança. Isso faz com que o ensino desta disciplina apresente uma tendência a ser unidirecional, partindo sempre do professor em direção a criança, e retirando dela a possibilidade de compreender como a interlocução em outros idiomas pode existir desde o momento presente. Sendo assim, penso que, para que a criança passe a enxergar o processo de aprendizagem de LE de outra forma, é essencial que se promova durante as aulas uma interlocução efetiva entre as crianças e com o professor por meio de um trabalho com a língua em contextos de produção que façam sentido para o universo infantil.

Chegando ao fim deste texto, julgo ser necessário responder à principal questão colocada neste trabalho: “por que aprendemos línguas estrangeiras?”, levando em conta o ponto vista das crianças. Recorro, portanto, às palavras infantis para apontar algumas possibilidades de respostas. Pudemos perceber, primeiramente, que muitas das crianças participantes da pesquisa apresentaram a tendência de descreverem o que é uma LE a partir da noção de alteridade, revelando, assim, possuírem a consciência de uma associação entre os conceitos de “estrangeiro” e “estranho”. Surge, então, a questão do papel que este outro, ou melhor dizendo, estes outros assumem para a criança, já que é possível notar que alguns sujeitos reagem positivamente a este contato, buscando uma efetiva aproximação, enquanto outros rejeitam e parecem temer a figura do outro devido a um estranhamento percebido como negativo. O sentimento de estranheza provocado pela LE levou, aliás, muitas crianças a associarem-na aos referenciais estabelecidos pela língua materna.

Ao pensarmos no ensino desta disciplina na escola, devemos considerar, assim, qual papel deveria assumir a língua materna dentro das salas de aula. Há quem diga que esta deve ser proibida, já que prejudica a construção de sentidos na LE. No entanto, julgo ser necessário rever esta questão. Afinal, a formação da consciência individual ocorre na infância por meio da primeira língua, que, segundo Bakhtin, não chega a ser nem aprendida, mas assimilada pela criança. Isto não significa dizer que a LE deva virar um mero conteúdo a ser transmitido na língua materna, mas que é interessante para o processo de aprendizagem criar um diálogo permanente entre os dois idiomas, passando constantemente de um a outro e fazendo com que as crianças percebam em meio a este diálogo como a construção de sentidos se dá diferentemente em cada uma das línguas.

Adotar esta postura corresponde a admitir o heterodiscurso na concepção da língua assumida perante os alunos. É possível distanciar-se, então, da ideia de uma língua única para promover a pluralidade linguística que caracteriza o mundo e cada LE individualmente. Na prática docente, esta perspectiva se traduz, além do diálogo permanente que o professor pode estabelecer entre diferentes línguas, pelo trabalho com gêneros discursivos diversos, comprometendo-se com a difusão de uma consciência linguística plurilíngue, pluridiscursiva e intercultural. Entender o letramento como meio de atingir este objetivo revela-se, portanto, essencial. Assim, aprender LE pode se tornar, aos olhos das crianças, uma forma de acessar novas maneiras de significar o mundo e de estabelecer relações com os outros.

Vimos, no entanto, que a tendência à hierarquização das línguas não se limita à comparação da LE com a língua materna. Muitos dos enunciados infantis analisados revelam concepções marcantes sobre a importância de determinados idiomas frente aos outros, dando especial destaque ao inglês. Aparecem, desta forma, no discurso das crianças a respeito da língua inglesa, palavras que podemos associar às noções de universalidade e de homogeneização linguística, ideias estas frequentemente presentes nas esferas de comunicação do mundo adulto. Trata-se, portanto, de um dos exemplos de reprodução pelas crianças de palavras autoritárias que participam de sua formação discursiva e que podem ser por elas interpretadas como sendo verdades absolutas. Estas concepções necessitam, ao meu ver, ser objeto de relativização e de discussão em meio escolar.

Muitas crianças consideram, assim, que aprendem a língua inglesa simplesmente porque esta se tornou uma obrigação nos dias de hoje. Todavia, esta

concepção infantil acerca do aprendizado se insere em um universo de representações mais amplo que se revelou ao longo deste trabalho: o da associação do aprendizado de LE aos objetivos e necessidades típicos do mercado de trabalho e, conseqüentemente, do mundo adulto. Por mais que a educação escolar tenha, de fato, dentre suas incumbências, o preparo dos sujeitos para se inserirem no mundo do trabalho e nas práticas sociais a ele relacionadas, abordar o ensino de outras línguas única e exclusivamente sob a ótica das exigências do mercado de trabalho faz com que este aprendizado perca o sentido aos olhos da criança. Conforme pudemos observar, por mais que os enunciados infantis reproduzam esta ideia, não necessariamente ela é compreendida pela criança, já que distancia-se do seu momento presente.

Para além do problema da compreensão do que significa aprender uma LE para obter uma boa colocação futura no mercado de trabalho, o fato é que esta visão acaba por influenciar negativamente a maneira como as línguas são abordadas no ensino. Diversos enunciados revelam representações utilitaristas desta disciplina, enxergando as LE como simples instrumentos para se realizar tarefas específicas. Estas concepções deixam de lado toda a dimensão formativa e humanística que a disciplina deveria possuir para que fizesse sentido para a criança no presente, levando em conta também o fato de que nem todas as crianças farão uso efetivo das LE no futuro.

A promoção da interlocução em LE entre as crianças em sala de aula, baseada em documentos autênticos dos mais variados gêneros, seria, ao meu ver, um meio de tornar o processo de aprendizagem mais significativo para a criança. No entanto, conforme brevemente discutido neste trabalho, os desenhos realizados por algumas das crianças participantes revelam representações das aulas de LE como momentos em que esta forma de interlocução parece não estar presente. Os desenhos frequentemente ilustram um modelo de ensino que se aproxima de concepções utilitaristas – consoantes, portanto, com os enunciados infantis – ao basear-se no trabalho com palavras descontextualizadas e uma disposição espacial das salas de aula que não favorece o diálogo em LE entre os alunos.

Conforme discuti ao longo deste trabalho, a teoria da linguagem desenvolvida pelos autores do Círculo de Bakhtin estabelece que a formação da consciência individual ocorre na interação entre os sujeitos por meio da linguagem, sendo a experiência de cada um determinante neste processo. Ainda que os enunciados

infantis revelem concepções acerca das LE preocupantes do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem e de seus objetivos, pudemos também observar que as palavras das crianças frequentemente são marcadas por uma grande autenticidade em sua expressão, principalmente quando seus pequenos locutores recorrem à sua experiência individual para falar sobre o tema que lhes foi proposto.

As concepções presentes nestes enunciados – ao abordarem, por exemplo, a presença das LE em esferas da comunicação que geralmente ficam afastadas das salas de aula, como os meios de comunicação de massa, ou ao valorizarem a profissão docente e demonstrarem um olhar repleto de respeito pelos sujeitos de origens diversas – demonstram a que ponto o trabalho com o discurso infantil é revelador de sentidos profícuos para pensarmos os problemas que se colocam atualmente no campo da educação. Creio, portanto, que ouvir as crianças é essencial se desejamos, de fato, promover uma educação de qualidade que permita aos sujeitos um desenvolvimento intelectual e relacional pleno para a vida em sociedade. O diálogo efetivo com as crianças e entre elas deveria, portanto, adentrar realmente não somente as salas de aula, mas também o campo da pesquisa em educação.

Se a experiência individual é marcada por nosso contexto de vida, pelo local que ocupamos no mundo e pelas relações que estabelecemos com os outros, considero que minha experiência enquanto sujeito se alterou à medida que esta pesquisa se desenvolveu. Definitivamente não sou mais a mesma após ouvir tantas vozes infantis clamando por serem ouvidas e expressando tantas opiniões sobre um dos temas que mais se faz presente em minha consciência individual e no meu cotidiano. Ao entrar nas salas de aula, hoje em dia, percebo as crianças de maneira diferente daquela com a qual as percebia antes e busco fazer com que elas sintam que o diálogo deve fazer parte dos momentos que passamos juntos.

Quando estava finalizando este trabalho, ainda com a mente repleta de vozes de crianças cruzando-se continuamente na minha consciência, o ano letivo iniciou e reencontrei uma turma de crianças de 10 anos que aprende a língua francesa comigo desde os 5 anos. Após os momentos efusivos característicos do retorno às aulas, sentamos em roda e perguntei como tinham sido as férias. O natural seria esperar que todos respondessem “foram boas” e que prosseguíssemos com a aula. Mas vi que os olhos dessas crianças demonstravam que elas queriam falar mais. Então, fechei o livro didático, guardei meu planejamento de aula e perguntei: *mas*

*boas como?* E todos ao mesmo tempo levantaram a mão para falar. Fizemos, então, um combinado: todos iriam falar, cada um a seu tempo, dizendo em francês aquilo que sabiam, e eu os ajudaria a formular aquilo que não sabiam. Assim passamos uma hora que pareceu durar um minuto em que rimos juntos, comentamos as falas um do outro e relembramos alguns conhecimentos em LE que já tínhamos visto em anos anteriores.

Sinto, desde então, que o sentido da aprendizagem para a criança não é um mistério. Assim como o conhecimento de outra língua não o é. Se nós adultos conseguirmos nos colocar no lugar das crianças – ou, ao menos, se procurarmos ouvi-las – é possível que este mistério do sentido se esclareça e nos permita responder a todos os porquês a que continuamente tentamos responder. Penso também que esta é uma das possibilidades de interpretação dos seguintes dizeres de Bakhtin, que escolho para concluir estas reflexões, certa de que, apesar de tratar-se de considerações finais, elas não são conclusivas, assim como nada no campo das ciências humanas, da educação, da subjetividade e da vida o é. O fluxo de vozes, independentemente da língua que as enunciam, é contínuo e assim indefinidamente o será.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 45)

## REFERÊNCIAS

ALESSI, V. **Rodas de Conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BAKHTIN, M ; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.  
 \_\_\_\_\_ . **Teoria do Romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

BONA, C. A aquisição de uma segunda língua e os argumentos acerca da existência de um período crítico. **Signo (UNISC. Online)**, v. 38, p. 233-246, 2014.

BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1 - 23/12/1996, Página 27833.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1 - 15/12/2010, p. 34.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. SECÇÃO DE ESTUDOS FRANCESES DO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PORTUGUESES E DE ESTUDOS ROMÂNICOS (Org.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 57-69.

BUISSON, F.; DURKHEIM, E. Infância. In: BUISSON, F. (org.) **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**, Paris: Librairie Hachette et Compagnie, 1911. Disponível em: < <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2655> >. Acesso em: 06/09/2015.

CAMPOS, C. M. **A Política da Língua na Era Vargas**. Proibição do Falar Alemão e Resistências no Sul do Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

CASTRO, G. ; PICANÇO, D. C. Dos parques resultados da educação linguística no Brasil e da importância das relações entre sujeito e linguagem. In: Maria Auxiliadora Schmidt, Tânia Maria Braga Garcia, Geral Balduino Horn. (Org.). **Diálogos e perspectivas de Investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008, v. 1, p. 49-61.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Un cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Strasbourg: Division des langues vivantes, 2000.

CORACINI, Maria José (org.) **Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORADIM, J.N.; TANACA, J.J.C. Inglês nas Séries Iniciais e Inglês no Contexto de Língua Franca: Contribuições Reflexivas para Processos de Formação Continuada e Ensino-Aprendizagem. **Gláuks Online**, v. 13 n. 1, 135-155, 2013.

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.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Bakhtiniana**, v.7, n.2, p. 57-74, 2012.

DEL RÉ, A.; PAULA, L. de; MENDONÇA, M. (Org.) **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DELGADO, A. C. C. ; MÜLLER, F. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

FOGAÇA, F. C. ; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n.1, p. 161-182, 2007.

GALLI, J. A. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. In: **EntreLínguas**, v. 1, n. 1, p. 111-129, 2015.

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

\_\_\_\_\_. O ensino de inglês para crianças nas concepções da mídia. In: GARCIA, B.R.V.; CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; FERRAZ, F.S.M.; GONÇALVES SEGUNDO, P.R. (Orgs.). **Análises do Discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP**. São Paulo: Paulistana Editora, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GUIMARÃES, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Revista Letras**, Santa Maria, n 27, : p. 47-53, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JANZEN, H. E. Concepções de cultura e o ensino de línguas estrangeiras modernas. In: Maria Auxiliadora Schmidt, Tânia Maria Braga Garcia, Geral Balduino Horn. (Org.). **Diálogos e perspectivas**. Ijuí: Unijuí, 2008, v. 1, p. 63-76.

JERÔNIMO, G. M. ; BARBOZA, L. S. ; RIBEIRO, K. R. Gêneros discursivos e autenticidade textual no ensino de língua estrangeira: uma análise de livros didáticos. In: **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 46, p. 91-106, 2013.

JOHNSON J. S. ; NEWPORT, E. L. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. **Cognitive Psychology**, Volume 21, Issue 1, p. 60-99, 1989.

JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, V. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2005.

KRISTEVA, J. **Etrangers à nous-mêmes**. Paris: Gallimard, 1991.

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

LESSARD-HÉBERT, M. ; GOYETTE, G. ; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto PIAGET, 2012 (5ª edição).

MIRANDA, A. Z. **Heterotopia e subjetivação: a representação nacional francesa nos discursos do sujeito da educação**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MIRANDA, N. C. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTA, S. R. V. A gramatologia, uma ruptura nos estudos sobre a escrita. In: **Delta**, v. 13, nº 2, São Paulo, 1997.

MORALES, L. F. **O papel da literatura na formação de professores de espanhol: um estudo bakhtiano das vozes sociais que circulam entre os estudantes de**

**letras da UFPR.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

NATIVIDADE, M. ; COUTINHO, M. ; ZANELLA, A. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, 2008.

O'NEIL, C. **Les enfants et l'enseignement des langues étrangères.** Paris : Crédif-Hatier/Didier, 1993.

PALHARES, A. C. M. H. Língua, cultura, educação e colonialidade: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial. In: **Interfaces de Saberes**, v. 12, n. 1, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba, SEED-PR, 2008.

PEREIRA, A. C. de S. ; PERES, M. R. A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. **Construção Psicopedagógica**, v.19, n.18, pp. 38-64, 2011.

PEREIRA, R. M. R. ; SALGADO, R. G. ; SOUZA, S; J. e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.138, pp. 1019-1035, 2009.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990).** Curitiba: UFPR, 2003.

\_\_\_\_\_. O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil. **Diálogos Latinoamericanos**, v. 15, p. 34-55, 2009.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. O papel da mídia nas representações sociais da língua estrangeira como garantia de sucesso profissional e ascensão social. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, p. 22-47, 2013b.

PMC/SME, Prefeitura Municipal de Curitiba - Secretaria Municipal de Educação. **Oficina de Língua Estrangeira nas escolas de tempo integral.** Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/oficina-de-lingua-estrangeira/6039> Acesso em 11/11/2014.

PRETI, Dino. **O Discurso Oral Culto.** 3.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H. TONELLI, J. R. A. ; SILVA, K. A. (org.) **Língua estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente.** Campinas: Pontes Editores, 2010, pp. 9-12.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. 340 p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, 2006.

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

\_\_\_\_\_. O inglês no ensino fundamental I público sob perspectivas bakhtinianas. **Anais do Seta**, n. 3, p. 171-187, 2009.

\_\_\_\_\_. Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I. Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROCHA, C. H. TONELLI, J. R. A. ; SILVA, K. A. (org.) **Língua estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ROCHA, E. A. C. 30 anos de educação infantil na Anped. In: SOUZA, G. de. (org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 157-170.

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

SANTOS, O. J. Reestruturação capitalista: educação e escola. In: **Trabalho & Educação**, v.13, n.1, p.79-89, 2004.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J; PINTO, M. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, p. 9-29, 1997.

SCHEIFER, C. L. Ensino de língua estrangeira para crianças - entre o todo e a parte - uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v.48, n.2, p.197, 2009.

SCHWARZ, C. Por que somos tão diferentes – e tão iguais?. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19. fev. 2010. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/por-que-somos-tao-diferentes--e-tao-iguais-dbtylwdjbc2zwtoddl5hiyby> >. Acesso em: 09/02/2016.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F. B; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, 2005.

SILVA, E. B. ; CORREA, J. B. ; SILVA, L.M. da . Jogos eletrônicos em língua inglesa: aspectos quantitativos do conteúdo lexical. **Via Litterae**, v. 4, n. 1, p. 53-62, 2012.

SILVA FILHO, J. J. ; PAULA, E. . Infância e Modernidade: a ausência presente. In: PULLIN, E. M. M. P. ; BERBEL, N. A. N. (Org.). **Pesquisas em Educação: inquietações e desafios**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, v. 1, 2012, p. 347-370.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.07-31. Mar/2001.

SOUZA, A. M. S. A temática da infância sob a visão de Walter Benjamin. In: **Revista Memento**, v. 2, n. 1, p. 63-76, 2011.

SOUZA, G. de. (org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40 n. 140, 2010.

TEIXEIRA, M. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 227-233.

TONELLI, J. R. A. ; CHAGURI, J. P. (org.) **Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. Curitiba: Appris, 2013.

VEIGA, C. G. As crianças na história da educação. In: SOUZA, G. de. (org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 21-39.

## APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de observação.....	146
Apêndice 2 – Questionário aplicado às crianças participantes.....	148
Apêndice 3 – Roda de conversa 1 .....	150
Apêndice 4 – Roda de conversa 2.....	158
Apêndice 5 – Roda de conversa 3.....	163
Apêndice 6 – Roda de conversa 4.....	169
Apêndice 7 – Desenhos.....	175

## Apêndice 1 – Roteiro de observação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA DE MESTRADO:**

**“Por que aprendemos línguas estrangeiras? Com a palavra, as crianças”**

**PESQUISADORA: Gabriella Fraletti de Souza Rubbo**

**ORIENTADORA: Profª Deise Cristina de Lima Picanço**

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

**Tipo de observação:** aberta, não-participante

**Objetivo:** técnica exploratória para balizamento de instrumentos de pesquisa

**Duração da observação:** serão observadas de 2 a 3 aulas de língua estrangeira

**Nome da escola:**

**Língua Estrangeira :**

**Turma:**

**Dias e horários:**

**Professor(a)<sup>1</sup>:**

**Formação do(a) professor(a):**

**Número de alunos:**

**Frequência semanal das aulas de LE:**

**Duração das aulas:**

**É utilizado livro didático:**  Sim  Não

**Disposição dos alunos na sala de aula durante as aulas de LE:**

carteiras enfileiradas  roda  carteiras em U

**Uso de material audiovisual:**

aparelho de som  televisão  projetor  computador  
 não se utiliza material audiovisual durante as aulas

<sup>1</sup> O anonimato de todos os participantes da pesquisa será garantido mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR.

**Descrição das atividades realizadas durante as aulas observadas:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**A LE é utilizada pelo professor:**

- O tempo todo                       Na maior parte do tempo
- Em alternância com o português

**Comportamento das crianças durante a aula de LE:**

.....

.....

.....

.....

.....

**Interação das crianças entre si e com o(a) professor(a):**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Apêndice 2 – Questionário aplicado às crianças participantes

Curitiba, ..... de ..... de 2015.

Escola : .....

Nome : .....

Idade : ..... Turma: .....

1. Para você, aprender uma língua estrangeira é:



Muito legal



Legal



Cansativo



Chato



Não sei dizer

2. O que é uma língua estrangeira para você?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

3. Qual ou quais delas você fala ou está aprendendo na escola?

.....  
 .....

4. Você também tem aulas de língua estrangeira fora da escola? Se sim, qual língua?

.....  
 .....

5. Para você, por que é importante conhecer outras línguas?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

6. Durante as aulas, você tenta falar na língua que você está aprendendo?

- Sim, o tempo inteiro                       Sim, às vezes  
 Não, tenho vergonha                       Não, não consigo

7. Se você pudesse decidir, quais atividades das abaixo escolheria para fazer nas aulas de língua estrangeira? Você pode escolher até três respostas.

- Jogos e brincadeiras                       Fazer exercícios em que você deve falar  
 Cantar músicas                               Fazer peças de teatro  
 Fazer atividades escritas                       Ouvir a professora ou as gravações do livro  
 Desenhar, recortar e colar                       Ler histórias

8. Você acha que aprender uma língua estrangeira é:

-  Muito fácil     
   Fácil     
   Depende     
   Difícil     
   Muito difícil

9. O que você acha que é mais importante saber fazer em outras línguas:

- falar                       ouvir                       ler                       escrever

Por quê?

.....

.....

.....

10. Você tem vontade de aprender outras línguas estrangeiras? Se sim, quais?

.....

.....

.....

Obrigada pela sua participação !

## Apêndice 3 – Roda de conversa 1

## Língua estrangeira: Francês

P – vocês gostaram de fazer o trabalho da semana passada ?

[[Sim ::::::::::]]

P – então tá... eu dei uma lida em to::das as respostas de cada um de você:s e... hoje a gente vai conversar um pouquinho sobre as coisas que vocês escreveram...

1 – e duas pessoas faltaram

P – duas pessoas faltaram? mas não tem problema... e também sobre algumas outras coisinhas, tá? ... então... a primeira coisa que eu queria conversar com vocês... é uma pergunta até que tinha né... lá naquele questionário... quem quiser responder levanta a mão... é o que é uma língua estrangeira afinal de contas?

2 – uma língua estrangeira é::: ... é tipo uma linguagem de outro país... tipo alemão inglês ( )

1 – é se comunicar com pessoas de outras culturas

3 – é... é a mesma coisa que ela falou... tipo é... eu ia falar a mesma coisa

P – se comunicar com pessoas de outras culturas?

3 – isso

P – alguém mais?

4 – é como outras sotaques... que assim tem vários países...

P – outros sotaques?

4 – é... como...

P – como assim? você pode explicar?

4 – tipo... alemão... tem um sotaque mais grosso

P – ah:: tá: entendi... outra forma de falar?

4 – isso

P – entendi... tá... e... vocês acham que é importante conhecer o:::utras línguas além da nossa?

Todos – [[S!::M]] ... ( ) ... [mais ou menos]

5 – em alguns casos sim outros não

P – em alguns casos sim outros não? o que que você quer dizer com isso?

5 – ah... eu quero dizer que alguns... é...

P – por exemplo... em que casos sim?

5 – daí não sei... ((risos))

P – e em que casos não?

((5 faz sinal de que não sabe com a cabeça))

P – também não sabe?

5 – não... ((risos))

3 – eu acho que... a língua estrangeira mais importante de você saber é o inglês... porque todo lugar que você vai... uma pessoa vai saber falar inglês

4 – é verdade

1 – a mesma coisa que ela disse só:: que... é... em alguns lugares da Europa: muita gente não fa:la inglês:s... e daí é importante conhecer se você quer viajar pra esse lugar

P – entendi... diga...

6 – é impor/ ... não sei

((risos))

P – não tem problema... às vezes a gente pensa e esquece...

5 ou 4 – é... mas é engraçado

((risos continuam... pesquisadora pede silêncio))

2 – é bom saber falar bastante línguas... igual ao meu avô... ele fala alemão inglês francês

P – é?

2 – espanhol...

P – e você acha isso importante?

2 – sim... porque sempre quando eu fico com ele... ele sempre fica no telefone várias vezes

P – é?

2 – é que daí ele tem amigos na Espanha na Alemanha

P – então ele usa pra falar com os amigos dele?

2 – e também pra trabalho

P – entendi... alguém mais queria dizer porque que é importante?

1 – e depende do trabalho que tem né

P – por exemplo o que? o que que é importante?

1 – por exemplo gente que faz... gente que mostra pras pessoas as coisas tal... tem que saber um monte de línguas

4 – e também algumas pessoas que tem... que ficam no aeroporto ( ) porque se tem uma pessoa de outro país que fala outra língua...

3 – e normalmente os pilotos de avião tem que saber porque quando você viaja eles tem que falar porque daí normalmente tem um convidado que é de fora e ele... ele tem que falar inglês porque ele fala em português

1 – e também tem dono de hotel... tem que falar várias línguas

2 – às vezes pessoas também... tipo... elas se enganam com as línguas né...

P – se enganam?

2 – é porque... o::... eu não sei se era bem um amigo do meu vô é que... ele tinha vindo e ele tava no aeroporto e daí o::... aquela pessoa que fala lá... fala o avião tal está pousando ( ) passageiros... e daí ( ) só que ele não tinha entendido direito... que daí nem conseguiu ver... ele nem conseguiu ver a gente porque ele tinha ficado no avião achando que era ( ) errado.

P – entendi... porque ele não tinha entendido a língua... tá... alguém mais quer dizer por que é importante? não? tá bom... e::... vocês falaram do aeroporto... do hotel... em que outras situações a gente pode usar outras línguas?

7 – quando é cantor ou ( )

P – quando é cantor ou ator? Pra cantar... pra fazer filme você quer dizer?

((7 faz que sim com a cabeça))

4 – é... também nos navios né... porque tem muita gente que vão viajar para outras... como o Japão...

P – ah entendi... diga...

1 – e se for aprender tem que aprender bem porque se não... se não aprender bem pode falar uma coisa meio ofensiva

P – pode falar coisa ofensiva...

1 – é ( )

3 – é... e também pra viajar... se você se perder você sabe falar com as pessoas

P – entendi...

2 – os entrevistado::res como no jornal da Band e do Globo Esporte eles tem que saber todas as línguas... porque daí quando as pessoas falam eles traduzem

P – ah... na televisão

2 – é... eles sempre têm que traduzir

P – entendi... não... é verdade / alguém mais sabe outras situações?

8 – e também às vezes algumas pessoas de taxi

P – taxi?

9 – é verdade

8 – é

P – é verdade

4 – e também:: no trabalho né porque tem muita gente daí... ( )

((aluna de inclusão – 10 – levanta a mão e a pesquisadora a chama pelo nome. Como sua fala é mais lenta, as outras crianças interrompem, buscando interpretar o que ela diz))

10 – a minha mãe tem aula de...

11 – informática

10 – não

11 – informática... amanhã tem aula de informática...

((risos))

P – não / é que a mãe dela... sua mãe?

10 – tem aula... é... ( ) ela faz tipo um curso que chama... espanhol

P – espanhol? ah:: ela faz curso de espanhol / a sua mãe?

((10 faz que sim com a cabeça))

1 – eu / eu / eu aprendi espanhol

P – você aprendeu espanhol?

((1 faz que sim com a cabeça))

P ((se dirigindo a 10)) – que bacana... ela gosta? e você tem vontade de aprender espanhol mais tarde?

10 – tenho

P – tem? que legal... bem bacana / gente... vocês acham que é importante a gente se comunicar com pessoas estrangeiras na língua que elas falam?

[[sim]]

P – pode falar

12 – sim porque tipo... quando você vai num restaurante... como é que você vai pedir uma comida se você não sabe...

((risos))

8 – ou vai pedir autógrafo para uma pessoa famosa... de outro país

((risos))

1 – sim porque daí se você for falar com alguma pesso::a... não é a pessoa que tem que te entender... você que tem que entender ela

3 – é importante porque se você / se você for num restaurante... e tem uma pessoa de fora que é um artista / alguma coisa assim / você ela do teu lado e você entende o que ela tá falando... e daí você vai pedir autógrafo pra e::la... você entende o que ela diz...

P – entendi... alguém mais?

[não... não...]

P – e... só vale a pena a gente aprender uma língua estrangeira pra... falar co::m estrangeiros?

[[nã::o...]]

9 – pra conseguir ler algumas coisas

P – ah... pra ler também?

4 – pra escrever

1 – pra falar... pra ( )

4 – pra escrever também

1 – pra escrever

P – pra escrever... mas... ((dirigindo-se a 9)) como é o seu nome mesmo? ((9 responde))... 9, você falou pra ler né? pra ler o que por exemplo?

9 – pra ler um li::vro ( )

[um manual... uma palavra]

((falam ao mesmo tempo))

P – a gente lê em outras línguas assim... será?

[[si::m]]

3 – tem gente que lê em latim

P – é verdade... alguém falou pra escrever... quem falou pra escrever?

1 – eu

3 – ela

((4 levanta a mão))

P – aqui também? por que pra escrever?

4 – tipo no trabalho não é? você vai fazer uma encomenda pra ou::tro país não é? aí você... pra... pra pessoa entender do outro país precisa saber escrever a língua...

P – entendi... pro trabalho... escrever no trabalho

3 – e normalmente as crianças... tipo de dois anos... elas já fazem aula de inglês... pra elas entenderem os livros / começarem a ler em inglês

P – por que que tem que ler em inglês?

3 – porque normalmente quem fala inglês lê em inglês também

((risos))

P – mas é importante ler em inglês?

[[não... sim... mais ou menos...]]

P – mais ou menos por quê?

1 – sabe por que que é importante saber várias línguas? porque uma vez a minha prima / ela viajou lá pro Japão e ela não sabi::a falar japonês

8 – minha mãe foi pra China

1 – e daí... e daí ao invés dela comprar xampu::: ela comprou alvejante

((risos))

P – que perigo!

[[o que que é alvejante?]]

1 – alvejante?

P – o que que é alvejante?

((silêncio e risos))

P – é um produto que a gente usa pra::: deixar as roupas mais brancas... é um produto que... / ele é forte

((exclamações de surpresa))

P – daí se você passar no corpo / você pode se machucar... ((12 levanta a mão)) diga...

12 – eu tenho uma amiga que / a irmã dela... foi pros Estados Unidos... não... não pros Estados Unidos... eu não me lembro onde / daí só que tipo era um lugar nos Estados Unidos que ninguém falava inglês

P – ninguém falava inglês?

12 – ((fazendo que sim com a cabeça)) e ela não... e ela não pode comer carne / daí tipo tinha umas placas lá... aí tava escrito acho que tudo em japonês...

P – é

12 – aí então daí ela comeu carne... ela passou muito mal

P – entendi...

13 – a minha tia / ela::: ela foi pro Canadá... lá eles falam mais francês né? ou inglês?

P – falam as duas

13 – ela ficou fazendo curso de:: dois anos de inglês... ela... tá se batendo um pouco porque... lá eles só falam em francês... no curso / eles só falam em francês... daí ela não sabe na::da

P – daí ela tem dificuldade de entender...

13 – é

P – entendi...

13 – ela chegou até a ligar pra gente... perguntar como é que se fala::va francês e... ela... ela sabia que eu faço aula e... ( )

P – é? que bacana... mais alguém? ((10 levanta a mão)) desculpa 10, diga...

((10 tenta se expressar com dificuldade e não consegue formular a pergunta))

P – esqueceu? quer perguntar depois? ((10 faz que sim com a cabeça)) é... tem muita gente que acha que fala::r uma língua estrangeira é mais importante do que le::r... do que ouvir / do que escrever... o que que vocês acham disso?

((respondem ao mesmo tempo))

1 – eu acho que é verdade...

8 – eu acho mais importante

P – você acha mais importante falar?

((faz que sim com a cabeça))

P – por quê?

8 – assi::m... pra se comunica::r... porque lendo não dá pra se comunicar com as pessoas

3 – eu... eu acho que... que o 8 tá certo porque... tipo assim... você vai num restaurante / mas não é bem... vão ser comidas diferentes... e você... o mais importante é você saber falar pra pessoa o que você quer... e daí ela entende / ela pode fazer se tiver

P – entendi

1 – então... falar em línguas estrangeiras é... mais fácil do que le::r porque... em algumas línguas tem aquele negócio que tem a vírgula em uma letra e também do que escreve::r e... ouvi::r porque... ouvir também é importante porque daí você aprende como é o sotaque / mas eu acho que falar é o mais importante que tem

P – entendi...

10 – o meu pai... ele fala... inglês... e espanhol

P – espanhol também?

10 – eu acho que sim...

P – você sabe se ele u::sa essas línguas no trabalho dele?

10 – às vezes usa...

P – usa?

3 – o que que o seu pai é?

10 – não sei...

((12 levanta a mão))

12 – eu acho inglês importante por causa que ler em inglês também é importante às vezes por causa que... tipo se você estuda... em outro país... da::í a professora provavelmente vai pedir pra você ler... só que também acho muito importante falar porque é melhor pra se comunicar

P – mas a gente só vai ler em inglês ou em francês ou em outras línguas... pode ser espanhol ou alemão japonês... se a gente estudar em outro país? ou a gente pode ler também aqui?

((respondem ao mesmo tempo))

3 – só que é mais difícil... esses dias eu tava no shopping e eu encontrei um espanhol

P – aqui?

3 – sim... porque... ele perguntou onde tava a saída... e tinha como entender o que ele falava

P – entendi

3 – era mais fácil do que o alemão

1 – era muito engraçado... uma vez eu fui no shopping e tinha dois italianos e... ((risos)) e eles tavam brigando / antes da... da... da sorveteria... daí eles tomavam sorvete daí eles começaram / voltaram a brigar... e tipo assim todo mundo tava olhando pra eles porque ninguém entendia nada...

P – não?

1 – porque normalmente as pessoas falam mais inglês ou francês / não falam muito italiano

P – entendi

1 – mas dá pra entender um pouquinho

12 – uma vez minha mãe foi num restaurante... aqui / daí ela encontrou um cara que falava acho que espanhol... daí ela sabe falar espanhol inglês francês e um pouco de japonês... daí tipo o cara ficou perguntando tudo pra ela

P – que legal... é... e me digam uma coisa... se vocês leem alguma coisa ou escutam uma música ou veem um filme na televisão em outra língua... dá vontade de aprender?

[[S::M]]

P – dá vontade de entender?

4 – às vezes

8 – às vezes

P – às vezes... não sempre?

4 – às vezes

P – é? por que? o que dá vontade e o que não dá? sabe dizer?

4 – não

14 – todo dia eu escuto música em inglês

P – você escuta música em inglês? ((14 faz que sim com a cabeça))

8 – de filme eu não gosto porque tem vários palavrões em outras línguas

P – entendi

8 – ( ) vão ter que aprender as outras línguas

1 – eu acho que... não dá vontade porque dá vontade de entender... eu acho que dá vontade por causa que eles tem tanta coisa diferente da gente... que... seria legal falar assim também

P – entendi

1 – e os outros também acham... as pessoas lá... na República Tcheca... sei lá... também acham que o nosso é muito diferente

P – é verdade

3 – eu acho importante pra poder traduzir uma música... pra... pra ver filme sem a legenda... tem filmes que a gente gosta só que não tem em português e não dá pra gente assistir porque daí a gente não entende nada

12 – eu assisto um seriado que ele só... só tem pra pegar em francês

P – daí você tenta entender?

12 – é... eu entendo

P – entende?

12 – mais ou menos...

10 – eu gosto de uma música... do... ai do...

P – música de quem será?

10 – do...

P – é em outra língua?

10 – é

P – em inglês? ((10 faz esforço para lembrar)) você sabe em que língua é?

10 – acho que é em... em... em inglês

P – é? e quando você escuta você gosta da música ou você quer saber o que que tá dizendo na música?

10 – eu quero saber o que que tá dizendo... e daí uma... uma... uma vez eu procurei a música... e daí com a letra... e daí eu li

P – você leu a letra? que bacana... bem legal...

9 – o que a 3 falou... pode até acontecer... mas só que também tem filmes... que tem a legenda

P – daí você lê em português?

9 – é

P – e quando tem a legenda daí não dá vontade de... de entender

[[É...]]

P – gente... uma última pergunta... tá? depois de tudo isso que a gente disse né...

1 – a 10 levantou a mão

P – a 10 levantou a mão? diga...

10 – a:::

1 – esqueceu...

P – lembrou?

10 – não...

P – não? quando você lembrar você fala... é... por que afinal de contas a gente tem aula de língua estrangeira na escola?

((várias crianças levantam as mãos))

4 – para aprender as outras línguas?

P – para aprender as outras línguas?

((10 quer falar novamente mas não consegue se expressar; risos))

3 – aqui a gente aprende francês porque a escola é lá da França... mas... normalmente as escolas... é... ensinam língua estrangeira pras crianças já terem a oportunidade de aprender um pouco e... não precisarem ir pra outra escola...

P – pra não precisarem ir pra outra escola?

3 – isso... e saber um pouco... sabe tipo... falar... chegar em casa pra mãe e falar... ah olha só eu aprendi isso...

P – entendi

10 – é... a minha irmã... ela faz aula até... meio dia e... vinte eu acho... e daí... ela estuda a tarde inteira... eu acho que ela... que ela tem... ela tem alguma matéria em inglês

P – é? alguma matéria em inglês?

((aluno 6 é chamado para ir embora))

P – quem mais quer falar?

1 – é... nas escolas tem línguas estrangeiras porque... é a língua da origem da escola

12 – eu acho que nas escolas tem língua estrangeira por causa que tipo... quando você for maior e for viajar... você saber se comunicar com as pessoas

3 – ou às vezes tem professora que ensina de um jeito uma palavra e tem outras que ensinam de o:utro... então... tipo assim... eu faço aula aqui de francês... se eu fazer em outro lugar... eu posso aprender outras palavras... é tipo a professora ensinou alguma coisa em francês... a outra professora pode ensinar outra... então é importante você saber das duas palavras porque daí tem uma pessoa que não fala desse jeito e outro fala...

P – entendi

1 – a minha avó não fala inglês por causa disso... a... muitas professoras de inglês dela saíram... se demitiram... cada professora falava de um jeito diferente... americano, canadense, britânico, australiano...

12 – na minha escola antiga... tinha uma professora que... ela falava inglês só que... ela falava tipo... pai ela falava father e outra falava pap

3 – dad

P – é... diferente... daí é legal né? e... mas e se... e se for alguém... uma criança... ou um adulto... que não queira ou que não possa viajar... adianta ele aprender uma língua estrangeira? É bom?

[[si:m... é bom... claro...]]

P – por que que é bom?

2 – porque às vezes pode vir uma pessoa de outro país

P – ele pode precisar da língua aqui mesmo?

2 – é

P – entendi... ((12 levanta a mão)) diga

12 – tipo... você pode ajudar outras pessoas também... se... tiverem dificuldade aqui

4 – e também como os parentes de outros países vêm ele... ele vai saber aí...

P – pode ajudar também?

4 – sim

## Apêndice 4 – Roda de conversa 2

## Língua estrangeira: Inglês

P – vou fazer uma primeira pergunta pra vocês... quem quiser responder levanta a mão... pode responder várias pessoas... vocês responderam lá no questionário o que que era uma língua estrangeira... quem que acha que sabe o que é uma língua estrangeira?

1 – eu acho que uma língua estrangeira... por... como assim... é a gente fala português... já lá:: no Estados Unidos... eles falam bem diferente que a gente

2 – ah tia... eu acho que eu falo português... a professora tá ensinando inglês... a minha mãe tá querendo me colocar numa escola pra aprender e... chinês

P – é uma outra língua estrangeira

((2 faz que sim com a cabeça))

3 – oh... que lega::l...

4 – uma língua estrangeira é uma língua que... não é do nosso país... é uma língua diferente do que a gente fala

((5 levanta a mão))

P – diga

5 – é:: uma língua estrangeira é quando... a gente:: a gente tá aqui no Brasil mas lá no Japão eles falam outras lí::nguas que a gente não entende mas lá eles entendem e aqui eles não entendem

P – entendi ((6 levanta a mão)) diga...

6 – uma língua estrangeira é quando a gente vai pra fora... pro outro país e a gente não entende o que que as outras pessoas falam ( )

7 – língua estrangeira é uma coisa que tipo... eu tô falando português... lá na China é:: lá no Japão eles falam diferente

8 – uma língua estrangeira é uma língua que a gente... pode conhecer / mas a gente não fala essa língua

9 – eu acho que uma língua estrangeira é assim... a gente mora:: aqui no Brasil:: e a gente aprende inglês... e a gente fala em português... daí tem outras pessoas que tão aprendendo outras línguas ( ) diferentes...

P – certo... e é importante conhecer outras línguas diferentes da nossa?

Todos – SI::M

P – por quê?

1 – porque quando a gente for pro Estados Unidos... pro Japão... a gente vai saber o que eles tão falando e a gente vai entender

10 – igual... se... uma demonstração... se... vocês tão aqui no Brasil e eu estou lá é... em Nova Iorque... essas coisa aí... é e... eu tiver vocês em contato... se eu for ligar pra vocês... vocês não vão entender o que eu vou estar falando

((crianças falam ao mesmo tempo))

8 – a gente... eu não sei como eu posso explicar

P – porque que é importante você não sabe explicar?

8 – por exemplo:: assim... eu tô:: no Japão e... tem amigo meu aqui em Curitiba... daí é... quando eu tô lá no Japão... eu não sei falar em japonês... daí então... por isso que assim... saber falar... a gente pode falar com outras pessoas.... quando a gente vai pra outros luga::res

4 – é importante... é importante a língua estrangeira porque daí quando a gente for pra outros países... países... dá pra entender o que eles falam e ler as placas... senão a gente não consegue se comunicar porque a gente não sabe

5 – que nem se um policial... a gente tá lá em Nova Iorque e eu moro aqui no Brasil... daí eu vou pra lá e aí... e alguém vai falar comigo... eu não vou entender nada... mas se eu falar a língua dele

P – entendi

6 – ( ) viajar pra outro lugar como...

1 – fala mais alto

6 – a gente... a gente passa por uma pessoa que quiser falar... a gente não vai entender o que ela tá falando ( ) a gente não vai lembrar na memória e não vai entender

P – e em que situações que a gente pode ter que usar uma língua estrangeira?

11 – quando a gente vai pra outro país e a gente não sabe falar... daí a gente tem que aprender... pra entender

2 – ou aprender

1 – assim... quando a gente imagina... assim... eu vou lá pro... pra Alemanha... daí lá na Alemanha... é eu não sei falar... daí eu tenho que fa... daí eu vou lá falo... é... eu não sei falar língua da Alemanha... então daí eu vou lá:: leio um livro que tem essas línguas e levo pra mim lê lá... que daí eu consigo falar

12 – um dicionário

1 – é... dicionário

2 – a gente estuda primeiro outras línguas... depois a gente pode viajar pra qualquer lugar... e saber

11 – não todas as palavras

6 – ( )

P – mais alguém? diga

13 – quando a minha mãe veio pro Brasil... ela usava um dicioná... ela usava um dicionário que fala::va como era as coisas em português

P – ela usava um dicionário?

13 – sim

P – ah tá... e hoje em dia ela fala português?

((13 faz que sim com a cabeça))

P – entendi... tá... e é importante a gente se comunicar com pessoas estrangeiras... não brasileiros... é::: na língua que eles falam?

9 – eu acho que é

P – é? por que que você acha que é?

9 – porque a gente pode aprender outras línguas... e ( ) as línguas deles... daí eles às vezes não entendem... então a gente tem que ir lá e sabe o que eles estão falando

7 – é bom porque... tipo... você vai pra um lugar e daí... daí tem alguma coisa que você não... que você não sabe... pra falar com o policial... tipo... você foi preso e daí você não pode... falar com o policial porque ele não entende... daí você tem o outro pra falar pra você

11 – o que que é mesmo?

P – por que que é importante a gente falar com estrangeiros na língua deles

11 – porque é... eu moro lá na Itália... daí eu venho aqui... daí eu não vou entender o que eles tão falando e nem eles o que eu tô falando

5 – se eu for lá pra Alemanha e tiver um brasileiro que fala... alemão... daí ele ( ) fala alemão ( ) outra pessoa ( )

2 – eles... os dois tão explicando tudo a mesma coisa quando eles levantam a mão... se juntar tudo vai dar só em uma coisa

P – não tem problema... todo mundo pode querer falar... ((14 levanta a mão)) diga

14 – é que assim... quando a mãe de outro país vem pra cá pra filha aprender a nossa língua... e ela se machucou e quer falar com a diretora... ninguém entende... aí não vai dar pra resolver o problema

P – ah entendi... então a língua serve pra resolver problemas... também?

14 – ( )

P – de vez em quando

6 – ( ) daí senão eles vão começar a falar e a gente não vai entender... mas se a gente gravar na memória... a gente pode aprender ( ) o que eles tão falando ( )

P – e só vale a pena a gente aprender uma língua estrangeira para falar com estrangeiros... ou a gente pode aprender pra fazer outras coisas também?

6 – várias coisas

P – várias coisas?

6 – várias coisas

P – que coisas... por exemplo? levanta a mão se quiser falar

11 – ler

P – ler também? a gente pode ler numa outra língua?

((11 faz que sim com a cabeça))

P – é? o que que a gente pode ler?

4 – as placas

P – as placas

14 – a gente não entende... mas quando eles falam a gente pode entender às vezes assim... tipo... eles entendem... eles vão juntando as palavras ( )

P – entendi

6 – ( ) a gente... pode responder perguntas

P – responder perguntas... tá

8 – e escutar o que um filme diz

P – filme? é verdade né? filme

4 – e escrever

P – escrever também? por que que a gente escreveria numa outra língua?

4 – porque a gente às vezes manda mensagem pra alguém... algum amigo que conheceu em outro país

P – ah tá... entendi

15 – é... ler os livros

P – ler os livros?

((15 faz que sim com a cabeça))

P – alguém mais?

6 – quando a gente for aprender alguma coisa ( ) a gente poder saber as coisas em inglês ( )

P – mas a gente só usa língua estrangeira pra viajar?

Todos – NÃO

P – pode usar aqui?

Todos – NÃO

P – pra fazer o quê?

16 – pra estudar...

P – pra estudar?

2 – também

P – pra estudar pra quê?

? – pra língua

? – pra língua?

5 – pra aprender a língua estrangeira

2 – para ensinar... para ensinar

P – mas mais tarde... vocês podem ter que usar isso?

2 – para ensinar... sim... para ensinar

P – se você quer ser professor... pra você ensinar pra outras pessoas?

2 – posso ensinar

6 – outro país... a gente pode ter que ( ) outro país por causa do trabalho ( ) a gente vai poder falar em outros países

P – entendi... por causa do trabalho né? alguém mais quer falar?

? – ninguém

P – não? então tá... é:: como que vocês aprendem melhor é... o inglês... que é a língua que vocês aprendem aqui? será que é fazendo exercício... é repetindo o que a professora fala... é... ou vocês escutam música em casa talvez... veem filme na televisão...

17 – repetindo o que que a professora fala

P – repetindo o que a professora fala

((17 faz que sim com a cabeça))

2 – repetindo o que a professora fala e lendo coisas estrangeiras

P – lendo também... tá

10 – entendendo os filmes e as músicas... e repetindo a professora... e escrevendo também

2 – falan::do... escreven::do... repetindo o que a professora fa::la

4 – pesquisando e repetindo o que a professora fala

P – pesquisando também

4 – o que a professora fala e vendo vídeo e música e na televisão

18 – o que a professora fala e... escrevendo

P – escrevendo?

((18 faz que sim com a cabeça))

7 – falar junto com ela e... pesquisando

P – pesquisando também?

19 – repetindo o que a professora fala... pesquisando e vendo os filmes

P – vendo filmes também?

((19 faz que sim com a cabeça))

6 – ( ) a professora passa a cópia... a gente vai em casa... ( )

P – entendi

4 – é... eu vejo filmes quando não tem a versão em português

P – ah você vê filmes em inglês?

4 – é... às vezes sim

P – tá... última pergunta gente... por que que afinal de co::ntas... as crianças... tem que aprender outras línguas na escola?

2 – não sei

12 – pra:: quando a gente for em outros países a gente conseguir entender o que eles falam e a gente... falar que nem eles

7 – aprender porque se você for pra China pro Japão pra qualquer lugar... você não sabe a língua deles mas daí se você aprender você vai saber

13 – porque as crianças aprendem mais fácil

P – criança aprende mais fácil? ((13 faz que sim com a cabeça)) é? você acha? interessante isso... alguém já ouviu falar nisso? que criança aprende mais fácil?

((algumas crianças respondem que sim))

2 – não

P – por que será que criança aprende mais fácil?

1 – ela sabe falar em japonês ((referindo-se a 13 que sorri))

P – você sabe dizer por que que criança aprende mais fácil?

? – eu sei

2 – é mentira

? – eu sei

P – sabe?

12 – ela é descendente

4 – porque... a gente lembra mais coisas na cabeça e... tem uma memória

P – tem uma memória melhor?

5 – porque a gente já... a gente já aprende a língua estrangeira ( )

P – porque vocês já aprenderam na escola

5 – isso ( )

P – daí fica mais fácil mais tarde

((5 concorda com um sinal afirmativo))

6 – ( ) falar inglês ( ) ou algum outro país pra poder se comunicar com as outras pessoas... se a gente for pra outro país... a gente vai poder falar com outras pessoas ( )

P – entendi

20 – ( ) uma língua estrangeira

P – ah... porque os adultos tem que trabalhar e as crianças podem aproveitar o tempo da escola... ah entendi

11 – porque daí... é... não sei

P – alguém mais quer dizer?

13 – os adultos têm mais coisas na cabeça pra pensar... as crianças não... eles não... eles não aprendem... eles acham mais fácil

P – entendi... então como os adultos têm muita coisa na cabeça... e as crianças não têm tanto... é mais fácil pra elas aprenderem... vamos terminando... diga

11 – porque daí... os adultos eles trabalham e tem mais problema e daí eles... esquecem as coisas que eles vão fazer... daí.. quando tem muito problema... ( ) daí eles acabam esquecendo e as crianças não

P – ah muito problema pode atrapalhar e daí eles não conseguem se concentrar

6 – assim ( ) pra eles é mais difícil pra aprender as coisas em inglês... porque eles mais trabalham... ou eles trabalham ou eles se concentram na gente... então eles fazem assim... eles dividem o tempo... cada coisa em sua hora... minha mãe faz sim... ela trabalha... ela limpa a casa... e ela tem um momento pra mim... só pra mim... ( ) e a gente não vai procurar... aprender ( )

P – entendi... gente... vocês gostam de aprender outra língua?

Todos – Sim

P – querem aprender outras?

Todos – Sim

11 – além de inglês sim

2 – eu já tô aprendendo algumas... eu tô aprendendo japonês

7 – eu quero aprender japonês... chinês... tudo o que tem no mundo

## Apêndice 5 – Roda de conversa 3

## Língua estrangeira: Alemão

P – então... eu li... é... as repostas de você::s daquele questioná::rio... achei bem bacanas as coisas que vocês escreveram... todo mundo escreveu coisa be::m interessante ali... e hoje a gente vai conversar um pouquinho sobre isso... tá? então... tinha uma pergunta lá:: que vocês responde::ram... que era assim... o que que é uma língua estrangeira? né? pra vocês... o que que é afinal de contas?

1 – pra mim é... um novo tipo de comuni... comunicação

P – um novo tipo de comunicação?

((1 faz que sim com a cabeça))

2 – é um tipo diferente de falar com as pessoas

3 – uma língua de outro lugar

P – mais alguém?

4 – é um aprendizado novo

P – um aprendizado novo?

((a roda é interrompida momentaneamente por um aluno não autorizado pelo responsável a participar da pesquisa))

P – mais alguém gostaria de dizer... o que que acha que é uma língua estrangeira?

((alguns respondem que não))

P – então tá... e por que que é importante a gente conhecer o::tras línguas além da nossa?

5 – pra poder se comunicar em outros países

6 – pra se um dia a gente precisar:: a gente já sabe

7 – pra se precisar conversar com uma pessoa de outro país

8 – é que só tem uma pergunta que não tem nada a ver mas... no questionário você disse que daí é... que daí só você ia ler, né? e você tá pegando perguntas do questionário pra gente responder... daí todo mundo sabe o que a gente respondeu

((três crianças se manifestam dizendo que não))

P – não... não necessariamente

((dá-se prosseguimento à roda... a criança que se manifestou continua participando... seu desconforto provavelmente se deve ao fato de ter declarado não gostar de aprender LE no questionário aplicado))

9 – pra viajar pra outros países e... se comunicar com as pesso::as

10 - quando você... é... viajar pra outro lugar... comunicar melhor com as pessoas

4 – entender nos outros países... quando outras pessoas falam

((a roda é interrompida novamente pelo aluno não autorizado a participar da pesquisa que é conduzido por outra criança à sala onde a professora de alemão aguardava))

P – então...

11 – pra gente ter um bom traba::lho?

P – um bom trabalho também? uhum... então isso significa que a gente usa... outras línguas sempre pra falar com outras pessoas?

6 – não

P – não ?

6 – não... porque a gente pode usar essas línguas para fazer outros tipos de co::isas

P – por exemplo o quê?

6 – pra trabalhar fora... em outros países... para ler línguas diferentes

1 – a gente pode usar pra pesquisa

P – pesquisa também?

1 – pesquisa

P – como assim?

1 – porque lá no meu inglês... a gente tá fazendo um... uma mini pesquisa que a gente pode... tem que escrever em inglês as coisas... daí se a gente já souber inglês fica mais fácil

4 – pra... em outros lugares... também fazer pesquisa... trabalho... aprender a língua

9 – pra... gente usar nos trabalhos que são de línguas diferentes... alguns livros que não são da nossa língua

P – entendi... e vocês falaram em livros... vocês falaram em trabalho... vocês falaram em pesquisa... em que outras situações vocês podem ter que usar?

1 – estudo

P – estudo? mas por quê?

8 – porque daí... se tipo... meu pai ele... ele tá aprendendo inglês e... e o professor daí não sabe a língua portuguesa e daí::

1 – ele pode explicar para ele... explicar as coisas

7 – ( ) escrever também

P – e por que que a gente pode ter que escrever?

7 – pra fazer uma pesquisa... um trabalho

2 – pra ser professor ou professora

P – pra ser professor também?

10 – é... pra saber escrever algumas coisas... se tem algum... algum amigo... algum irmão que mora em outro lugar e fala outra língua

5 – pra... digamos... se você tá em outro país... você poder visitar lugares e saber... o que tá acontecendo... coisas assim...

P – e se... eu for alguém que não posso ou que não quero viajar?

8 – daí fica em casa

P – mas adianta eu aprender outra língua?

5 – sim porque (você)... quando você trabalha tem alguns lugares que você tem que saber falar outras línguas... porque vem gente estrangeira

3 – se você for pesquisar num site em inglês... você pode ver o (significado das coisas)

12 – você pode trabalhar pelo computador daí

P – trabalhar pelo computador?

10 – dá trabalhar com computador

4 – pra se você... ser professora... você saber o que tem que... falar na outra língua

P – aqui vocês aprendem inglês e alemão

((vários alunos respondem que sim))

P – o que que vocês acham dessas duas línguas?

((vários alunos respondem legal))

9 – eu acho legal de aprender

P – gosta?

– uhum...

7 – legal

8 – eu não vou falar

6 – eu acho ela muito... elas muito interessantes

3 – eu acho legal

4 – eu gosto de todas mas eu acho uma língua difícil de falar

P – difícil? por que difícil?

4 – na verdade... é mais de escrever porque tem um montão de letra que nem aparece quando a gente fala

((risos))

P – e por que será que vocês

13 – eu gosto dos dois... mas na verdade eu gosto mais do alemão

P – você gosta mais do alemão? por quê?

8 – eu vou falar... já que todo mundo está falando

13 – porque o alemão tem coisas... bastante a ver com cores e... com roupas

P – uhn... que vocês estão estudando né?

8 – chato

P – chato? por que que é chato?

8 – porque:: daí tem que aprender coisa no::va e... se a gente já tá aprendendo outra coisa

5 – ah então... tem que aprender coisa nova

((falas sobrepostas))

P – mas... se é chato... por que que é chato?

8 – porque:: é... porque é muito difícil de escrever... a gente não consegue... [tem que prestar atenção]... tem que saber ler... daí fica estranho...

1 – eu acho o inglês mais fácil e mais legal porque a gente convive mais com o inglês do que o alemão... acho que fica mais fácil o inglês

P – então existem línguas que são mais importantes do que as outras?

((vários alunos respondem que sim))

P – ah...

((outros alunos respondem que não))

P – não... é interessante isso... sim? por quê?

1 – porque o inglês é uma língua internacional

P – uhn... quem disse não? eu ouvi gente que falou não

9 – ahn... porque... ah, não sei

P – não sabe?

7 – ele falou que é uma língua internacional... a mais conhecida é o latim

9 – ah... já pensei... porque independente do lugar que a gente for vai ter sempre uma língua que eles vão falar... então vai ser é importante saber

P – entendi

5 – eu acho que tem algumas que são mais importantes do que as outras... porque quando a gente vai em países diferentes... sempre tem alguém que vai saber falar uma língua mais do país... aí você pode dialogar com a língua mais conhecida

2 – só tem uma língua importante

P – só tem uma língua importante? qual?

2 – o inglês porque é a língua universal

P – língua universal?

2 – universal ou internacional

P – entendi... mas então vocês gostam de aprender alemão?

((alunos respondem que sim))

P – e:: vocês acham que vocês vão usar isso?

9 – ela não gosta

P – não gosta? por que você não gosta?

7 – a mesma coisa que ela ( ) tá cheio de palavra que quando a gente fala... nem dá para perceber

P – entendi... vocês estavam dizendo que vocês acham que um dia vocês podem usar

((alunos respondem que sim))

P – como?

6 – porque algum dia a gente pode viajar para a Alemanha e daí a gente não vai saber falar com os outros nem se comunicar... pra saber o que tá acontecendo

11 – às vezes pode ter um estrangeiro

P – aqui?

5 – em empregos internacionais

P – empregos internacionais?

9 – eu vou usar de preferência pra quando eu crescer porque eu quero fazer bastante viagens... eu quero me comunicar com as pessoas

((fala ininteligível))

P – entendi... o que eu queria saber...até... tinha uma pergunta parecida... mas não era exatamente essa... né? qual é o melhor jeito de aprender uma língua? para vocês? cada um tem um jeito que prefere

11 – escutando... porque quando a gente escuta... a gente decora mais fácil do que lendo

6 – falando... porque quando a gente fala a gente consegue se desenvolver melhor

9 – estudando e tendo aulas

14 – estudando e aprendendo mais

2 – ler escrever e ouvir

P – ler escrever e ouvir... tá

10 – é... ouvir e falar

P – ouvir e falar... tá

15 – eu acho melhor aprender online... eu acho mais fácil

P – online? você aprende... você aprende alguma online?

15 – aham.... eu faço Babel

P – ah... como que funciona?

15 – a gente pagou por seis meses... eu faço Babel... daí tem inglês... eles dão o áudio... e a gente repete e... acerta as palavras pra aprender

P – e você acha que você tá aprendendo bem assim? legal... mais alguém? não? então tá... e se vocês... desculpa

11 – eu também faço alemão na Babel.

P – faz alemão no Babel? legal... mas se vocês veem um filme ou leem alguma história... um livro... é... ou veem algum programa na televisão em inglês... em alemão... em alguma outra língua... vocês têm vontade de saber... de entender melhor?

((alunos respondem que sim))

15 – é... quando a gente for assistir um filme... coloca legenda embaixo

P – daí não precisa saber falar? se colocar a legenda?

15 – eu não consigo...

8 – aprende um pouco

P – aprende um pouco?

8 – que daí você... ouve o que a pessoa tá falando... e lê o significado embaixo

P – é um jeito de aprender também

14 – quando o filme... é bom saber falar a língua do filme... porque quando mudam pra português... eles cortam algumas palavras... em inglês você vai saber completo

P – daí você entende exatamente aquilo que é...

5 – sim porque... quando a gente sabe fala:r... a gente consegue ouvir o que eles falam e entender sem ter que olhar a legenda

9 – sim porque independente do filme não ter legenda e não ter em português

16 – depe::nde né? porque tem alguns tipos de filme que eu gosto e alguns tipos de filme que não.... eu odeio filme de terror

((risos))

P – mas se você... se tiver um filme... um tipo de filme que você gosta mUito passando... que só tenha em inglês... por exemplo... você fica com vontade de saber mais para poder entender melhor?

16 – Sim.

((vozes sobrepostas))

– tipo... na Inglaterra... e tivesse um filme em português que não desse para trocar... não daria para saber:: ... as coisas que eles estão falando

P – entendi... mais alguém? seria mais fácil se só tivesse uma língua no mundo inteiro?

((vários alunos respondem sim e não))

16 – porque daí não ia ter que ficar aprendendo

8 – é verdade

P – mas seria melhor?

((os alunos respondem sim e não))

8 – sim... porque todo mundo ia fala::r a mesma língua e você ia entender tudo que tão falando

17 – é... não precisa nem aprender inglês

P – quem falou não?

9 – não... porque o mundo seria meio que sem cultura... não seria muito legal

3 – é... não porque daí:: ... é legal aprender algumas outras línguas e poder falar também... (aprender) algumas línguas... legais

11 – por que a gente não aprenderia palavras novas?

7 – porque poderia até ter a mesma língua... mas tem... poderia ter pessoas com o:: ... o sotaque da língua diferente

P – é... é verdade

1 – eu sei... pra poder... meio que tipo se localiza::r... porque:: ... dependendo da:: da: língua que você fala ou da língua do sobrenome você já sabe onde nasceu e... da onde que vem

P – bem... então eu vou fazer mais uma perguntinha só para vocês... por que que vocês acham que a gente tem que aprender outras línguas na escola?

18 – por isso que a gente já ( )

P – por isso tudo que vocês já responderam? mas por que na escola? por que quando a gente é criança?

2 – porque na escola a gente aprende, lê e escreve

1 – porque quando é criança é... ahn o cérebro se desenvolve mais fácil

19 – para quando a gente... tipo... estudar na escola... e ser maior... e trabalhar... tipo... num hotel... você vai receber pessoas estrangeiras e você tem que sabEr falar com elas

8 – porque... daí... se quando a gente aprende cria::nça... eu não preciso... porque daí a gente já sabe até ficar adulto... daí não precisa ficar estudando adulto... daí é melhor

9 – porque quando eu crescer... vai ficar já mais fácil pra gente usar... a língua

5 – porque... enquanto a gente é crian::ça... aí a gente continua aprendendo... quando a gente crescer a gente já vai saber... não vai precisar fazer curso pra aprender outras línguas

3 – é importante [aprender na escola] porque a gente fa::la... o::uve... faz essas coisas... daí quando crescer é mais fácil pra saber

4 – porque se a gente não aprender na esco::la... é... a gente não vai saber as palavras que tem nos outros lugares

P – entendi... alguém falou... eu acho que foi por ali... acho que foi você que falou que se tivesse uma língua só... não teria cultura, né? então língua é cultura?

((vozes sobrepostas mas predomina a resposta sim))

7 – um pouco da cultura... não é tanto

P – é um pouco? uma pessoa que fala outra língua... ela tem uma cultura diferente?

((os alunos respondem que sim))

((vozes sobrepostas))

2 – existe uma língua universal... só essa língua universal não é muito usada em muitos países... tirando os Estados Unidos... e a Inglaterra... mas... cada país fala sua língua... então... se tivesse uma língua continuaria a cultura

P – você acha que continuaria a cultura? ((2 faz que sim com a cabeça)) mais alguém? não? então tá? então é isso

– acabou?

14 – e aquele trabalho que a gente fez?

– um, dois, três e... fi::m

P – digam tchau

((Os alunos respondem tchau))

## Apêndice 6 – Roda de conversa 4

## Roda de conversa 4 – LE : Espanhol

P – gente... vocês fizeram aquela atividade naquela outra vez que eu vim... vocês estão lembrando daquele questionário?

1 – não

((a maioria dos alunos responde que sim))

P – se vocês vieram vocês fizeram... então eu acho que vocês devem lembrar que lá tinha várias perguntas sobre o quê? quem se lembra? levanta a mão pra responder

2 – língua estrangeira?

P – língua estrangeira... isso... então... eu dei uma olhada nas respostas de vocês... vocês falaram coisas bem legais e hoje eu queria conversar um pouquinho com vocês sobre isso... certo? é: a primeira coisa que eu gostaria de saber é... o que é uma língua estrangeira pra vocês? se quiser responder... levanta a mão

3 – é pra saber as outras línguas?

P – pra saber as outras línguas

4 – é uma língua diferente

5 – pra aprender... pra conseguir falar com os estrangeiros... pra saber onde é que fica algum lugar / assim

6 – é uma língua diferente que cada país fala um tipo

P – mais alguém? e vocês acham que é importante a gente conhecer outras línguas?

((os alunos respondem que sim))

P – por quê?

((vozes sobrepostas))

4 – porque tipo se a gente for / se a gente for viajar pra Espanha / vai ter um monte de gente que fala espanhol e a gente não vai saber se comunicar

P – pode falar... você queria falar?

7 – não

P – não? ninguém mais... quer dizer por que é importante? você quer falar? não? tá... e em que situações que a gente pode ter que falar em outra língua? e quando na vida a gente pode ter que usar?

8 – se a gente for viajar pra Espanha

((vozes sobrepostas))

3 – pra todo lugar... se nós formos viajar... nós temos que falar a mesma língua... daí se alguém não saber... daí deles podem ( )

1 – ( ) ou pra gente ir pro: Japão

((vozes sobrepostas))

5 – é que... quando tiver dez anos eu vou lá pro Estados Unidos... daí eu vou fazer aula de inglês lá

9 – pode ir pra ( ) China

10 – dez anos?

P – pra China? entendi... e: será que a gente só usa outras línguas pra viajar?

((vozes sobrepostas sobressaindo-se a resposta não))

9 – pra falar

P – pra falar? mas falar aqui? pra aprender?

2 – pra viajar... pra falar outras línguas estrangeiras...

7 – arrumar algum trabalho

P – só um pouquinho que eu tô ouvindo aqui

11 – é:: tipo quando a gente for / a gente crescer e a gente for professora... tipo... de línguas e fazer aulas de inglês... a gente poder ensinar...os alunos

P – uhum

3 – é... daí nós podemos ensinar as outras pessoas a falar a língua das pessoas

P – entendi... mas se a gente tá aqui no Brasil... não dentro da escola... a gente pode ter que falar espanhol?

((os alunos respondem que sim))

8 – se alguém vim lá da Espanha / vai falar espanhol... daí se a gente quiser conversar... a gente pode falar espanhol

3 – ou eles podem falar na nossa língua... eles podem falar... fazendo aula da nossa língua.... eles podem aprender

P – entendi... eles podem aprender português, né? tá... então... vocês acham que é importante a gente se comunicar com pessoas de fora... na língua que eles falam?

((os alunos respondem que sim))

P – sim? por quê?

9 – porque pode ser que eles não saibam a nossa língua pra falar com a gente

12 – é verdade... porque daí a gente pode se comunicar

2 – e se eles não saberem a nossa língua, eles não podem falar com a gente... se a gente não saber a língua deles... a gente não pode falar com eles... tem que saber... cada um tem que saber a língua do outro

P – e quando a gente é adulto... é importante a gente se comunicar com pessoas de alguns lugares?

((os alunos respondem que sim))

P – quando? por quê?

9 – quando viajar

8 – se a gente tiver um parente lá::

2 – da China

8 – da China... ( ) falar chinês

((vozes sobrepostas))

7 –se for fazer uma apresentação chinesa

P – entendi... então quer dizer que só vale a pena a gente aprender outras línguas pra falar com estrangeiros?

((vozes sobrepostas))

P – não? por que também vale a pena?

5 – na verdade eu não sei

P – não sabe?

13 – vale a pena porque daí se você... ah... tipo... você mudar de ideia... quero ir pra outro país... morar em outro país... daí você vai se acostuman:do com aquela língua... tipo... você consegue falar

P – entendi

((vozes sobrepostas))

3 – em Floripa tem muita gente que... da Argentina que ficam lá porque as praias deles são muito frias... daí eles... algumas pessoas não falam a nossa língua... nós também temos que ensinar eles

P – ah... da Argentina

((vozes sobrepostas))

P – vocês acham que fala::r a língua é mais importante que ouvir ler ou escrever?

((as crianças respondem que não))

P – não? o que que é mais importante? falar ouvir ler ou escrever?

((as crianças respondem falar))

P – falar?

12 – falar e ouvir

P – falar e ouvir... por que falar e ouvir?

12 – porque daí você pode aprender ouvindo

P – ouvindo?

3 – e escrever também porque às vezes o alfabeto não existe aqui

7 – tipo letra da China

((vozes sobrepostas))

8 – em espanhol o jo::ta quer dizer.. L

P – entendi... então... se você escreve... você aprende melhor? tá... uhum... e vocês acham que tem línguas que são mais difíceis de aprender do que outras? ou todas são difíceis? ou todas são fáceis de aprender?

4 – todas são difíceis

2 – algumas são difíceis... outras fáceis... mas a maioria é::: difícil

13 – porque você já se acostuma com aquela língua do seu país... daí você precisa falar... às vezes... quando você vai pra outro lugar... você acha difícil mesmo falar aquela língua... porque você não estudo::u... daí às vezes acontece isso

P – aqui na escola vocês aprendem espanhol e vocês já aprenderam italiano... né?

((algumas crianças respondem que sim))

14 – eu não... eu não

4 – claro / você entrou depois

((vozes sobrepostas))

P – vocês me digam uma coisa... é mais difícil o italiano que o espanhol? o espanhol é mais difícil que o italiano ou os dois são iguais?

4 – italiano é mais difícil

P – por quê? por que é mais difícil? o que é mais difícil no italiano será?

7 – porque no... tipo... daí fala espanhol... daí tem algumas palavras que a gente pode falar também... que a gente fala em português... daí no italiano... só que no italiano é bem difícil de falar em português

P – você acha que o espanhol é mais parecido com o português?

7 – uhum

P – é?

6 – tipo... eu acho mais fá::cil... o italiano porque o meu pai... os avós do meu pai... viviam na Itália antigamente... daí o meu pai já vinha me ensinando algumas coisas... daí eu já me acostumei melhor

P – ah tá... você já ouvia em casa

6 – ahã

P – mais alguém?

5 – eu vi lá no Google que tem um negócio chamado Google Tradutor... daí tem... tipo assim... escreve alguma coisa e aí embaixo... em cima você coloca em português... daí embaixo você coloca como é que é a outra fala de outro país

P – entendi... tem muitas línguas lá?

5 – tem

P – tem?

5 – tem muita língua que eu nem sei como é que é

P – por que tem tanta língua no mundo?

2 – porque cada língua é pra cada país

((vozes sobrepostas))

2 – porque se tiver... tipo assim... a língua... tipo assim... se tivesse a língua:: espanhola e o português... se fosse só em um país... daí seria tudo confundido... um ia falar português... outro em espanhol... então, por isso que é... então eu acho que é cada língua pra cada país

P – vocês acham que seria melhor se todo mundo falasse a mesma língua ou não?

((muitos alunos respondem que sim))

P – por quê?

15 – porque daí seria mais fácil

4 – porque daí a gente podia se comunicar falando a mesma língua... não precisava... tipo... ficar estudando... a outra língua

6 – eu acho que... é mais... é melhor ter várias línguas porque assim a gente aprende mais línguas... a gente tem oportunidade de aprender mais

5 – é:: tem um jogo lá que é em inglês... mas só que quando ele tá falando alguma coisa em inglês... eu tô entendendo mas... quando eu vi um truque... assim... do meu jogo... assim... a pessoa fez em espanhol... daí eu entendi o que tinha que fazer

P – uhum... legal

3 – assim... os filmes que pode ( ) a própria língua ... daí dá pra... pra ir aprendendo assim

P – nos filmes?

8 – nos filmes têm em outras línguas por causa que... esse filme pode tá:: em outros paí::ses... daí você coloca naquela língua... se a gente quiser aprender outra / aí você coloca na outra língua

9 – quando eu fui numa outra escola eu tava aprendendo inglês... eu não sabia falar inglês... daí a professora... ela deu uma cartolina escrito o nome das cores

13 – ah... eu acharia melhor que continuasse assim... porque daí você aprenderia mais porque:: assim... não conheço isso e daí para você é uma experiência nova... porque:: só falar português fica meio chato assim

P – fica tudo igual?

13 – ahã... é meio chato porque daí não dá: muito pra:: aprender várias coisas assim

P – entendi... e:: se vocês veem um filme que é em inglês ou espanhol ou em outra língua... vocês tem vontade de entender melhor o que que a pessoa tá dizendo no filme?

((os alunos respondem que sim))

P – então vocês acham que aprender uma língua também serve pra isso? pra ver filmes?

((os alunos respondem que sim))

3 – porque algumas vezes tem tradução pra:: falar

P – e outras vezes não, né?

2 – tem a legenda

P – e para ler... será que também serve?

14 – tipo quando passa os nomes daqueles caras... tipo... em inglês lá... que passa na TV... o nome daqueles caras... daí podia saber em português

P – entendi

9 – é:: a minha tia colocou um filme em inglês... daí a minha tia também me chamou pra ( ) em inglês

P – então a gente aprende com os filmes também, né? e dá para ler em outras línguas também?

((os alunos respondem que sim))

P – isso é bom, será?

((os alunos respondem que é))

P – por quê?

9 – porque tem a letra da... ali na televisão... nos computadores

13 – porque você já tá acostumado a ler com aquela... com aquela letra... com aquele:la... aquele jeito de falar e daí você lê outro tipo... assim... eu acho... nossa... estranho

P – é uma coisa diferente... quer falar? não? mais alguém? eu vou fazer uma última pergunta para vocês... tá? por que será que as crianças têm que aprender outras línguas nas escolas? ou por que será que elas aprendem?

12 – tipo... porque daí é bom

P – é bom? por que é bom?

12 – ahã porque daí você pode... você pode ir viajar... daí você pode ir em qualquer lugar e aprender...

7 – tipo... quando eu crescer daí eu quero morar tipo nos Estados Unidos... que nem o ((cita o nome de outra criança)) falou... daí ele não vai saber língua nenhuma... daí tem que aprender

15 – porque daí a gente pode escrever nessa língua... escrever coisas que a gente aprende::de

3 – é melhor aprender quando é criança... daí quando é adulto já sabe algumas coisas

P – uhum... então quando a gente é criança... a gente aprende melhor será?

((os alunos respondem que sim))

P – por quê?

13 – porque quando... que nem eu fazia inglês quando eu tinha 8 anos... eu não conseguia muito... daí a minha mãe pegou e me ensinou inglês e agora estou fazendo espanhol aqui na escola... ficou mais fácil porque... assim... tipo... você já vai planejando o teu futuro... a gente faz inglês... “ah... não é isso que eu quero”... não consigo aprender... você vai pra outra língua... “ah... então é isso que eu quero”... porque já estou planejando meu futuro lá na frente

P – quando você é criança você tem mais tempo?

13 – ahã

P – criança aprende mais fácil que adulto será?

7 – não

((crianças em coro respondem que sim))

15 – eu acho que sim

P – por que será?

15 – porque a gente tem mais tempo... a gente pode tá... tipo falando a língua e pode morrer também

13 – a gente não tem tantas responsabilidades

P – ah... entendi... os adultos como têm mais responsabilidades... não têm tempo daí

2 – tipo assim... eles têm os trabalhos... tipo meus pais... eles não têm tempo... minha mãe e meu pai são guardas municipal... daí é:: eles vão fazer uma aula comigo... daí é:: eles não aprendem tão bem... eles me deixam na aula e eles saem para o trabalho... daí eu fico na aula todo domingo

P – então você pode se concentrar mais nisso?

– uhum... daí eles vão pro trabalho

P – alguém mais quer falar alguma coisa?

6 – acho que nem a minha irmã... a minha irmã aprendeu inglês na faculdade... agora ela não consegue mais falar inglês... ela agora tá difícil pra ela falar... ela esqueceu... quando é criança... a gente já consegue lembrar melhor

4 – mas a minha mãe sabe um pouco de espanhol... porque todo dia que ela chega do trabalho eu falo com ela em espanhol... daí ela não enten::de... daí eu falo pra ela o que eu falei em português

P – ela aprende com você

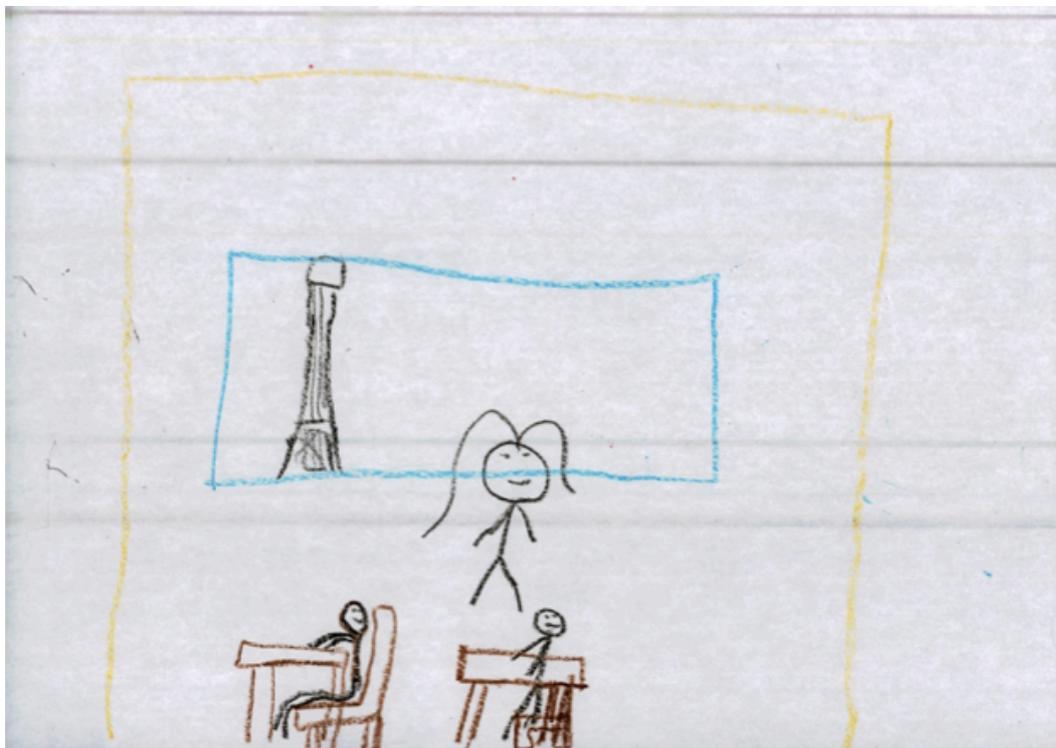
4 – ahã

P – então é isso... vocês dizem tchau?

Em coro – tchau... adeus

## Apêndice 7 – Desenhos

Desenho nº 1: aula de francês



Desenho nº 2: aula de francês



Desenho nº 3: aula de francês



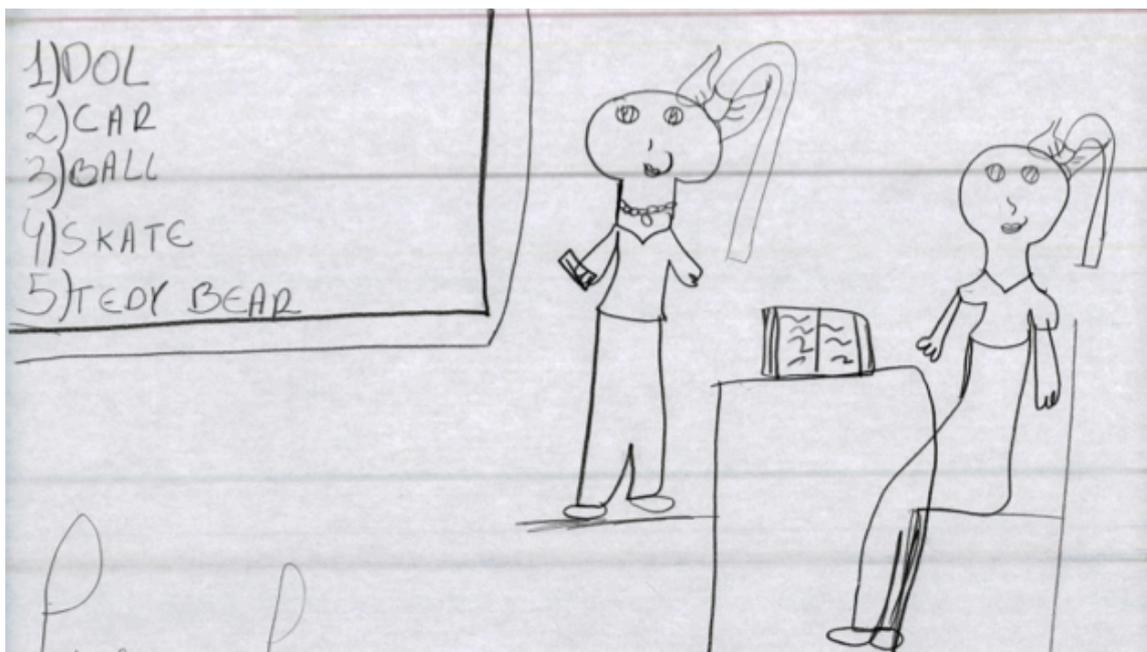
Desenho nº 4: aula de francês



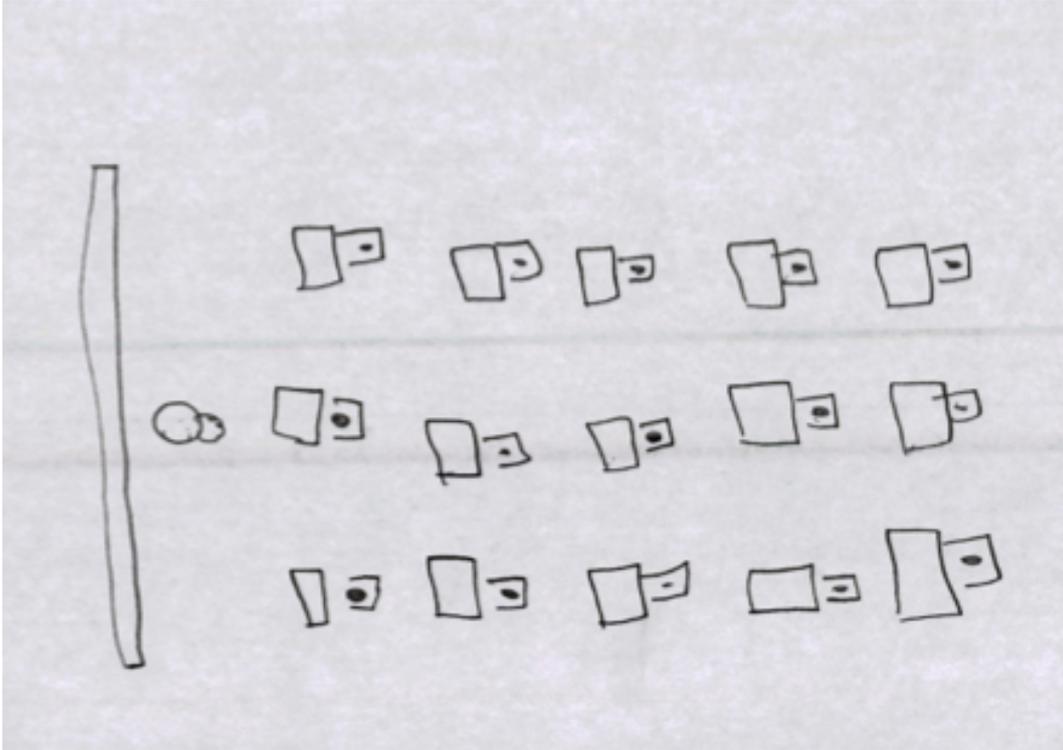
Desenho nº 5: aula de inglês



Desenho nº 6: aula de inglês



Desenho nº 7: aula de inglês



Desenho nº 8: aula de inglês

