

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras
Doutorado em Estudos da Linguagem



Tese

**Educação linguística na infância:
uma abordagem de ensino de Línguas Adicionais com crianças e Metodologias
Ativas sob a perspectiva Ecológica**

Helena dos Santos Kieling

Pelotas, 2023

Helena dos Santos Kieling

**Educação linguística na infância:
uma abordagem de ensino de Línguas Adicionais com crianças e Metodologias
Ativas sob a perspectiva Ecológica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro.

Pelotas, 2023.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

K48e Kieling, Helena dos Santos

Educação linguística na infância : uma abordagem de ensino de línguas adicionais com crianças e metodologias ativas sob a perspectiva ecológica / Helena dos Santos Kieling ; Rafael Vetromille-Castro, orientador. — Pelotas, 2023.

151 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Ensino de línguas adicionais com crianças. 2. Metodologias ativas. 3. Educação linguística. 4. Abordagem ecológica. 5. Formação docente. I. Vetromille-Castro, Rafael, orient. II. Título.

CDD : 469.5

Dedico esse trabalho a todos que
são capazes de esperar.

Helena dos Santos Kieling

**Educação linguística na infância:
uma abordagem de ensino de Línguas Adicionais com crianças e Metodologias
Ativas sob a perspectiva Ecológica**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Letras, Área de concentração Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 06 de junho de 2023.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 RAFAEL VETROMILLE DE CASTRO
Data: 10/06/2023 16:05:47-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro
Orientador/Presidente da banca

Documento assinado digitalmente
gov.br TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF
Data: 09/08/2023 14:24:44-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Dra. Tatiana Lebedeff
Membro da banca
Universidade Federal de Pelotas

Documento assinado digitalmente
gov.br VILSON JOSE LEFFA
Data: 11/08/2023 12:42:30-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Vilson José Leffa
Membro da banca
Universidade Federal de Pelotas

Helena Vitalina Selbach

Profa. Dra. Helena Vitalina Selbach
Membro da banca
Universidade Federal de Pelotas

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Membro da banca
Universidade Estadual de Londrina

Agradecimentos

O tempo é a coisa mais preciosa que podemos dedicar a algo ou alguém. No tempo dessa pesquisa várias mudanças ocorreram na vida e no mundo, uma pandemia se atravessou e nos fez reaprender a lidar com o que chamávamos de tempo e de vida. Fomos obrigados a nos distanciar, a repensar e a reavaliar nossas práticas e a forma como vivemos. Por isso, agradeço muito o tempo que essas pessoas a seguir dedicam e dedicaram a mim.

Esse trabalho não teria sido possível sem o apoio constante da minha mãe, Carmen, que sempre me incentivou a seguir em frente, ser forte, independente e a vencer os obstáculos.

Duda, meu parceiro de vida, muito obrigada por tudo e por tanto. Sem teu amor, carinho, paciência e suporte, eu não conseguaria.

Agradeço aos meus irmãos André, Daniel e Francisco por serem os melhores presentes que meus pais me deram.

Agradeço a eles também por me presentearem com meus sobrinhos lindos e minhas queridas cunhadas. Obrigada por estarem sempre presentes.

Agradeço também pelo apoio da família do Duda, que sempre foi muito importante para mim.

Agradeço aos meus amigos e amigas, pelos almoços, jantas, cafés, espumantes e ouvidos ao longo desses anos de desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço muito ao destino por ter me conectado com a Profa. Dra. Juliana Tonelli, que foi muito importante no desenvolvimento desta pesquisa com todo seu repertório profissional e acolhimento que me incentivaram a concluir este projeto e me aventurar por outros desafios acadêmicos que foram novos para mim.

Agradeço a profa. Dra. Tatiana Lebedeff pelas contribuições para que eu terminasse a pesquisa.

Agradeço também ao Prof. Dr. Vilson José Leffa por sempre me incentivar e valorizar meus esforços na vida acadêmica.

Palavras não são suficientes para expressar minha gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro que foi sempre muito assertivo e competente nas orientações, me deu muita liberdade para realizar essa pesquisa e, ao mesmo tempo, sempre demonstrou muita confiança no meu potencial, me incentivando, desafiando e orientando sobre como continuar.

Agradeço ao grupo de professores com quem trabalhei e trabalho, vocês são inspiração para mim e nossas trocas são sempre importantes.

Agradeço aos meus colegas de doutorado e de escola que, por muitas vezes, tornaram os dias mais leves.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu pai, José Fernando Kieling (*in memoriam*) que esteve presente no que sou e no que é o resultado dessa pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer a Lilica, minha companheira de horas e horas de escritório na escrita desse trabalho, minha filhinha de quatro patas, que, infelizmente, me deixou nos meses finais da tese.

Obrigada a todos vocês, por tanto e por tudo!

*A gente só continua
Colocamos um passo
na frente do outro
Não precisamos ser fortes
Precisamos ter a força para
esse simples movimento
(Zack Magiezi)*

Resumo

KIELING, Helena dos Santos. **Educação linguística na infância: uma abordagem de ensino de línguas adicionais com crianças e Metodologias Ativas sob a perspectiva Ecológica.** Orientador: Rafael Vetromille-Castro. 2023. 147 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Não há formação inicial que conte com a variedade de contextos com os quais o futuro professor de línguas possa vir a se deparar na sua vida profissional. Porém, compreendendo currículo como um elemento que constitui a realidade do sistema de educação, entendemos que este deve buscar lançar um olhar sobre a educação contemporânea (BROSSI, FURIO e TONELLI, 2020. p.99). Nesse sentido, a oferta do ensino de língua inglesa para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental cresceu significativamente (RUBBO, 2016; TONELLI; CHAGURI, 2013) e desperta interesse da sociedade como um todo, instituições públicas e privadas, mesmo que a obrigatoriedade da língua inglesa (doravante LI) seja a partir do sexto ano (BRASIL, 2018). No entanto, não há formação inicial para tal demanda, salvo iniciativa própria de professores pesquisadores em algumas universidades brasileiras. Com base em Metodologias Ativas (HORN; STAKER, 2015; BACICH et al, 2015; MATTAR, 2017; BACICH; MORAN, 2018, KIELING, 2017; KIELING; VETROMILLE-CASTRO, 2022) e sob a luz da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2013; 2010), essa pesquisa, portanto, tem o objetivo de abordar uma lacuna de formação docente por meio da proposta de uma abordagem de ensino de línguas adicionais com crianças. Para tanto, fazemos uma análise dos currículos dos cursos de Letras do Rio Grande do Sul a partir de recorte do último Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Analisamos dois documentos oficiais que regulamentam a Educação Básica a fim de verificar o espaço da língua adicional, realizamos uma breve revisão sobre métodos e abordagens para o ensino de línguas existentes, discorremos sobre a Abordagem Ecológica para o ensino de línguas, Educação Linguística e Metodologias Ativas como corpo teórico e, por fim, apresentamos a metodologia e os módulos de planejamentos de aula com a abordagem proposta. Essa é uma pesquisa de natureza aplicada e gênero prático e empírico e seus desdobramentos apresentam a fusão do mundo acadêmico com o mundo do trabalho. O resultado é um produto educacional com cunho de contribuição social tanto para o trabalho quanto para a formação docente a respeito da educação linguística com crianças em contexto de ensino escolar.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Adicionais com crianças, Abordagem Ecológica, Educação Linguística, Metodologias Ativas, Formação docente.

Abstract

KIELING, Helena dos Santos. **Linguistic education in childhood: an approach to teaching additional languages with children through Active Methodologies from an Ecological perspective.** Advisor: Rafael Vetromille-Castro. 2023. 147 p. PhD Thesis in Language Studies - Centro de Letras e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

There is no initial teacher education that encompasses the variety of contexts that future language teachers may encounter in their professional lives. However, understanding a curriculum as a "component that forms the reality of the education system in which we live" (BROSSI et al., 2020, p.99), we understand that it should seek to take a look at contemporary education. In this sense, the offering of English Language teaching for children in the early years of Elementary Education has grown significantly (RUBBO, 2016; TONELLI; CHAGURI, 2013) and is of interest to society as a whole, both public and private institutions, even though English Language (hereafter referred to as EL) is mandatory from the sixth year (BRASIL, 2018). However, there is no initial training for such demand, except for the own initiative of teacher-researchers in Brazilian universities. Based on Active Methodologies (HORN; STAKER, 2015; BACICH et al, 2015; MATTAR, 2017; BACICH; MORAN, 2018, KIELING, 2017; KIELING; VETROMILLE-CASTRO, 2022) and under the light of the Ecological Approach to language teaching (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2013; 2010), this research, therefore, aims to address a teacher training gap through the proposal of an approach to teaching additional languages to children. For this purpose, we analyze the curricula of Language courses in Rio Grande do Sul based on a section of the latest National Student Performance Examination (ENADE). We analyze two official documents that regulate Basic Education to verify the space for Additional Language, conduct a brief review of existing language teaching methods and approaches, discuss the Ecological Approach to language teaching, Language Education, and Active Methodologies as theoretical frameworks, and finally, present the methodology and lesson planning modules with the proposed approach. This is applied research of practical and empirical nature, and its implications combine the academic world with the world of work. The result is an educational product with a social contribution aimed at both teacher work and education regarding language education with children in the context of school teaching.

Keywords: Teaching additional languages with children, Ecological Approach, Linguistic Education, Active Methodologies, Teacher Education.

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – CLIL <i>Matrix</i> | 54 |
| Figura 2 - Taxonomia de Bloom revisada..... | 54 |
| Figura 3 - <i>Affordances</i> | 64 |
| Figura 4 - Modelos de Ensino Híbrido | 87 |
| Figura 5 - <i>Project Wheel</i> | 94 |
| Figura 6 - Espiral da Criatividade | 97 |
| Figura 7 - Postagem de boas-vindas na sala de aula virtual..... | 104 |

Lista de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Síntese das características da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas | 59 |
| Quadro 2 - Sugestões para estabelecer <i>rapport</i> segundo | 61 |
| Quadro 3 - Pertencimento emocional precede a aprendizagem | 62 |
| Quadro 4 - Perguntas para formatação de projetos | 95 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Resultados ENADE 2017 Região Sul..... | 27 |
| Tabela 2 – Análise do currículo dos cursos de graduação em Letras Licenciatura Inglês..... | 28 |
| Tabela 3 - Síntese das Abordagens de Ensino de Línguas visando o ensino de LAC | 56 |
| Tabela 4 - Educação Tradicional e Educação Progressista | 68 |

Lista de abreviaturas e siglas

| | |
|------|---|
| ABP | Abordagem Baseada em Projetos |
| AC | Abordagem Comunicativa |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CLIL | <i>Content and Language Integrated Learning</i> |
| LA | Língua adicional |
| LAC | Língua adicional com crianças |
| LI | Língua inglesa |
| LIC | Língua inglesa para crianças |
| MA | Metodologias Ativas |
| TBLT | <i>Task-Based Language Teaching</i> |

Sumário

| | |
|---|-----------|
| 1 Introdução - A apresentação do problema..... | 17 |
| 1.1 Problema de pesquisa e objetivos..... | 23 |
| 2 A oferta de formação docente para o ensino de língua adicionais com crianças nos cursos de Letras..... | 25 |
| 2.1 Quem é essa criança?..... | 33 |
| 3 O ensino da língua adicional em documentos oficiais | 39 |
| 3.1 A língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular..... | 39 |
| 3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil...44 | |
| 4 Fundamentação teórica | 46 |
| 4.1 Metodologias e abordagens para o ensino de línguas | 46 |
| 4.1.2 <i>Task-Based Language Teaching</i>..... | 50 |
| 4.1.3 <i>Content and Language Integrated Learning</i> | 52 |
| 4.2 A perspectiva da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas | 56 |
| 4.2.1 Relações | 60 |
| 4.2.2 <i>Affordance</i>..... | 63 |
| 4.2.3 Contexto..... | 66 |
| 4.2.4 Emergência..... | 66 |
| 4.2.5 Padrões, Sistemas..... | 67 |
| 4.2.6 Qualidade..... | 69 |
| 4.2.7 Valor e Crítica..... | 70 |
| 4.2.8 Variabilidade, Atividade e Diversidade..... | 71 |
| 4.3 Educação linguística..... | 71 |
| 4.4 A contribuição das Metodologias Ativas | 74 |
| 4.4.1 Princípios das Metodologias Ativas | 74 |
| 4.4.2 Conceito de Metodologias Ativas | 78 |
| 4.4.3 O leque de possibilidades de ressignificação e ação do trabalho docente a partir das Metodologias Ativas | 83 |
| 4.4.3.1 Ensino Híbrido (<i>blended learning</i>)..... | 84 |
| 4.4.3.2 <i>Peer Instruction</i> | 90 |
| 4.4.3.3 Aprendizagem Baseada em Projetos | 92 |

| | |
|--|------------|
| 4.4.3.4 Aprendizagem Criativa adaptada ao ensino de línguas..... | 95 |
| 5 Metodologia | 98 |
| 6 Proposições para uma Educação Linguística na infância: o ensino de Línguas Adicionais com crianças e Metodologias Ativas sob a perspectiva da Abordagem Ecológica | 101 |
| 7 Considerações Finais | 139 |
| Referências | 143 |
| ANEXOS | 148 |
| ANEXO A | 149 |
| ANEXO B | 150 |

1 Introdução

Este trabalho caracteriza-se por ser interligado à minha trajetória profissional enquanto professora e pesquisadora. Por isso, peço licença para utilizar a primeira pessoa do singular, especialmente nesta introdução, pois sinto a necessidade de expor um pouco de meu percurso até aqui. Primeiramente, essa pesquisa vem do desejo de contribuir à inovação das práticas pedagógicas, depois, respaldar o ensino da língua adicional com crianças¹ (LAC) de forma a fomentar o desenvolvimento da educação linguística desde a infância. É uma aspiração e, de certa forma, uma teimosia que vem desde quanto aluna da graduação, por refutar afirmativas do senso comum como: “não se aprende inglês na escola” ou “ensinar inglês para crianças é mais fácil”, bem como propor algo à lacuna de um ensino de LAC, para além do ensino de vocabulário, tendo em vista que, embora o ensino de LAC esteja em crescente expansão no Brasil, o mesmo ainda é desconsiderado nos documentos oficiais.

Acredito no papel emancipatório da educação e que a aprendizagem da língua adicional² (RAMOS, 2021) tem um papel fundamental no sentido de ampliar a visão de mundo, de formar cidadãos mais críticos, mais conscientes de seu papel no/com o mundo e também mais solidários. Assim, objetivo contribuir, nesta pesquisa, à formação docente para o ensino de LAC propondo uma abordagem à referida prática pedagógica com Metodologias Ativas sob a luz da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas (VAN LIER, 2004). Assim pretendo viabilizar, no

¹ É importante esclarecer que nesta tese iremos utilizar o termo línguas adicionais com crianças (LAC) para nos referir às práticas de ensino de línguas que se propõe ir além do ensino tradicional, estrutural e de vocabulário, mas sim que conceba o aprendiz criança em todo seu potencial de agir e participar do/com o mundo por meio das línguas adicionais. Respeitaremos as citações de pesquisas em que os autores usam a sigla LIC – língua inglesa com crianças - , no entanto quando assim o fizermos estaremos embasados em nossa premissa do significado de LAC.

² Nesta pesquisa iremos utilizar o termo língua adicional com base em Ramos (2021) que entende o termo como um conceito guarda-chuva, que “implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas” (p. 252).

formato de módulos de planejamento de aula, a correspondência entre teoria e prática de forma a subsidiar a organização do trabalho docente com crianças.

Não tenho a pretensão de oferecer um guia que seja uma panaceia às questões que levanto. Rejeito receitas prontas porque é necessário que a possibilidade de (re)adaptar as proposições conforme cada contexto seja viável. Nesse sentido, é importante que o docente saiba interpretar a própria realidade e intervir da forma mais pertinente possível, sempre e constantemente. Assim também argumentam Rosa e Kawachi-Furlan (2021) com base em Menezes de Souza (2019) para a necessidade de o docente refletir sobre a importância de desenvolver práticas que se adaptem conforme os contextos e que sejam situadas, e ainda, que mudem conforme a demanda e necessidade dessas variadas circunstâncias.

Portanto, nesta pesquisa busco preencher a lacuna observada ainda no início da minha docência, quando, ao iniciar o trabalho em um curso de idiomas, deparei-me com o desafio de dar aulas para crianças. Desde então, venho buscando compreender e aprimorar a própria perspectiva do que significa ensinar línguas para uma criança, aliado a estratégias para fazê-lo.

Obviamente àquela época tinha pouco conhecimento sobre abordagens didáticas mais adequadas, ou sobre quais dinâmicas funcionariam, apenas seguia o que achava ser a Abordagem Comunicativa. Felizmente, recordo-me de ter tido acesso a um bom material didático, acompanhado de guia do professor que ajudaram a estruturar os planejamentos, trazendo ideias ótimas e apropriadas à faixa etária infantil. Isso aliado a uma busca pessoal por conhecimento e disponibilidade de aprender por meio da observação e experiência, ajudou inicialmente a construir um repertório como professora de inglês para crianças.

À época, a Abordagem Comunicativa já era considerada uma base pedagógica para o ensino da língua, mas não foi suficiente. Para além dela, fazia-se necessário aprender sobre gerenciamento de classe e sobre o que eu chamo nesta pesquisa de três outras dimensões da prática pedagógica com crianças muito importantes que surgiram logo no início: a afetiva, a interação e a ludicidade. O envolvimento afetivo com as crianças mostrou pistas do quanto esse carinho contribuía para uma relação harmoniosa de respeito e benefícios mútuos. A ludicidade revelou-se indispensável, era preciso brincar e interagir *em* inglês com as crianças para viabilizar momentos de aprendizagem.

Aliado a isso, corroboro Rosa e Kawachi-Furlan (2021, p. 213) quando afirmam que para conceber um ensino de língua inglesa para crianças (LIC) que busca desenvolvê-las integralmente, é necessário repensar a prática tradicional e conteudista há muito tempo vigente, em que ensinar inglês para crianças é apenas ensinar vocabulário.

A conclusão da Licenciatura em Letras e a promoção à função de Orientadora Pedagógica do curso de idiomas em que eu trabalhava possibilitou uma nova e ampla perspectiva sobre a profissão. Passei a acompanhar e orientar o trabalho de uma equipe de professores que atuava com variadas faixas etárias e níveis de proficiência do idioma. Durante o trabalho enquanto coordenadora pude acompanhar e ajudar professores no mesmo caminho que havia percorrido, o de lecionar - sem respaldo da formação acadêmica - para crianças e buscando recursos juntos, ainda que o material didático do curso viesse com um livro do professor com um passo a passo bem detalhado para cada aula.

Ao acompanhar o trabalho dessa equipe pedagógica testemunhei que ainda que o material viesse com orientações bem específicas, a carência de formação inicial e a falta de documentos norteadores prejudicavam muito a compreensão sobre essa prática pedagógica e abriam espaço a algumas crenças como: “dar aula para criança é mais fácil”, “não se utiliza muito inglês para dar aulas para crianças” e “criança não apresenta um desenvolvimento linguístico significativo”. Permaneci trabalhando nesse primeiro curso de idiomas por dez anos e sempre que possível promovíamos reuniões pedagógicas para contribuir com a prática dos professores que trabalhavam com os menores e, além disso, por vezes, a própria rede de franquias percebendo a possibilidade de mercado em expansão investia mais em materiais próprios e cursos de formação que traziam algumas características importantes para o trabalho com crianças.

Depois dessa experiência profissional, afastei-me por um ano da prática com crianças, vindo, logo após a trabalhar como docente em uma escola em processo de implementação de currículo bilíngue; mais uma vez, um novo desafio: lecionar para crianças na rotina de trabalho em uma escola regular, quantidade maior de alunos por turma além da responsabilidade de construir um currículo bilíngue. Tudo em uma escola regular é elevado a uma potência maior, se comparado a um curso de idiomas, e exige muito mais preparo do professor. Após alguns meses de trabalho

na docência, fui convidada a assumir a função de coordenar o Projeto Bilíngue em construção, o que vem sendo um processo desafiador e de muito aprendizado desde então. Mais uma vez a falta da formação inicial sobre ensino de LAC se coloca como um grande desafio.

Acredito que aprender um novo idioma deve ser, por excelência, uma atividade ativa cujo envolvimento e ação do aprendiz é indispensável. Sendo assim, essa prática não comporta um esquema estritamente tradicional de ensino em que o professor é o transmissor e o aluno o receptor de informações, ou, ainda, referenciando especificamente o ensino de LAC, um ensino baseado em ensinar palavras soltas, ou seja, vocabulário. É nesse sentido que esta pesquisa tem a intenção de contribuir com a formação inicial e continuada de professores para o trabalho com crianças com o apoio das Metodologias Ativas (HORN; STAKER, 2015; BACICH *et al.*, 2015; MATTAR, 2017; BACICH; MORAN, 2018, KIELING, 2017; KIELING; VETROMILLE-CASTRO, 2022) sob a luz da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2013; 2010) que, conforme veremos mais adiante, apresentam um **aporte** importante para a área de Letras no que tange a ressignificar o que é aprender e o que é ensinar, além de favorecer a geração de *affordances* (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2010; 2013). É importante desde já esclarecer que o termo *affordances* foi criado por James Gibson e Van Lier abarcou-o para descrever a forma como o ambiente de aprendizagem provê oportunidades, que podem ser positivas ou negativas, efetivas ou ineficazes, para o aprendiz aprender (ANDERSON, 2015, p. 229). Um educador ciente disto entende que a importância da intencionalidade pedagógica e que a forma como organiza os espaços e as propostas de aprendizagem influencia no tipo de *affordances* geradas. Acredito na concepção de ensino da língua adicional para além do estruturalismo e da prática do ensino de vocabulário com crianças, bem como na possibilidade de ir além de formatos mais tradicionais de ensino e que ambas as perspectivas devem ser fomentadas desde os Anos Iniciais na escola.

Ao refletir sobre a lacuna de formação inicial para professores de LAC, considero importante mencionar não haver formação inicial que conte com a variedade de contextos com os quais o futuro professor possa vir a se deparar na sua vida profissional. Porém, compreendendo um currículo como um “componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos” (BROSSI *et al.*,

2020, p. 99), entendemos que este deve buscar lançar um olhar sobre a educação atual.

Nesse sentido, contemporaneamente testemunhamos a crescente oferta do ensino de língua inglesa para crianças (LIC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (RUBBO, 2016; TONELLI e CHAGURI, 2014, TANACA, 2017). Prática que desperta interesse da sociedade como um todo, tanto de instituições públicas como privadas, ainda que a obrigatoriedade da língua inglesa (doravante LI) seja a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Acredito que a LI seja relevante como a língua da globalização, pois as fronteiras e as distâncias têm sido diluídas, possibilitando uma interligação intensa e imediata da vida econômica e cultural de pessoas de todo o mundo com a comunicação desempenhando um papel fundamental neste processo (KUMARAVADIVELU, 2006). Ainda, com base em Rocha (2012) podemos enfatizar a importância do conhecimento de ao menos uma língua adicional como recurso de ação social e, nesse sentido a LI se destaca como o meio de comunicação planetária, tendo conquistado o status de língua franca, considerado um dos bens simbólicos mais valorizados na atualidade. No entanto, é válido ressaltar que esta pesquisa, apesar de apresentar módulos de planejamento para o ensino de LIC, não descarta sua contribuição e adaptação para o ensino de LAC de forma ampla.

Assim, nossa realidade revela grande demanda por professores de Inglês que atuem no ensino para crianças, seja em escolas de idiomas, escolas particulares ou na demanda crescente de escolas bilíngues (Português-Inglês); no entanto, reforço que não há formação específica que contemple essa necessidade. De uma lado temos o curso de Pedagogia ou magistério, que prepara professores para atuação na Educação Infantil e que não contempla o ensino de língua adicional ou oferece formação metodológica e linguística e, de outro, os cursos de Letras, que seriam o lócus ideal para tal formação, mas cuja ênfase está na formação de docentes para atuar a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, pouco ou nenhum embasamento pedagógico para o ensino de crianças menores de 12 anos, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (TONELLI et al., 2013; PICANÇO, 2013).

Defendo, com base em Colombo e Consolo (2016), a ideia de que aprender uma língua adicional no início da vida não significa dar início ao processo de

preparação para a vida adulta, mas garantir espaço social, permitir (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante dele enquanto criança. Além disso, a aprendizagem de uma língua adicional na infância também permite uma formação mais abrangente no que diz respeito ao conhecimento e respeito à outras culturas e sociedades, bem como benefícios cognitivos conforme têm apontado estudos relacionados à educação linguística na infância (KAWACHI-FURLAN e MALTA, 2020; BROSSI et al., 2020; KAWACHI-FURLAN e TONELLI, 2021).

Nesse sentido, um dos trabalhos mais importantes do professor de LAC é fazer com que o aluno exerça sua potencialidade de agir, participar e construir sentidos no/com o mundo através do idioma. Além disso, aprender uma língua adicional na infância pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e capazes de compreender, interagir e questionar a sociedade na qual estão inseridos (MONTE MÓR, 2007) quando aliada a metodologias e abordagens que façam esse ensino ir além do ensino de vocabulário comumente praticado em contexto escolar (KAWACHI-FURLAN e LACERDA, 2020), mas sintonizado às mudanças no mundo, integrando a tecnologias digitais que já fazem parte da vida.

Sendo assim, temos a intenção de contribuir para tanto para o ensino de LAC quanto para a formação do docente de línguas, na acepção de uma educação linguística³ com a infância com o apoio das Metodologias Ativas sob a luz da Abordagem Ecológica para o Ensino de Línguas (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2013) como forma de embasar práticas pedagógicas que priorizem a interação do aluno como centro do processo pedagógico, o trabalho colaborativo e a integração de tecnologias digitais quando possíveis e relevantes para ampliação das possibilidades de ação no/ com o mundo por meio da língua adicional.

Este trabalho está dividido em sete capítulos, além desta introdução; cada um trazendo um aspecto considerado relevante para a construção desta pesquisa. No segundo capítulo, após a introdução, abordamos a lacuna de formação docente para o ensino de LAC com uma amostra de análise dos currículos dos cursos de Letras com formação em Licenciatura em Inglês do Rio Grande do Sul a fim de buscar a oferta de disciplinas voltadas ao ensino de LAC. No terceiro, verificamos os documentos oficiais que trazem normatizações para a oferta da Educação Básica no

³ termo cunhado em 2020 no Ciclo de webinários: Línguas Adicionais pela professora doutora Juliana Tonelli no canal MultiRio.

Brasil com a intenção de detectar as proposições para o ensino de LAC. No quarto, apresentamos o corpo teórico: comentamos brevemente sobre métodos e abordagens existentes para o ensino de línguas a fim de buscar respaldo ao ensino de LAC, e, em seguida, apresentamos a Abordagem Ecológica para o ensino de línguas, discutimos o conceito de Educação Linguística, as Metodologias Ativas e suas possibilidades, elementos que amparam as questões apresentadas ao longo da tese com grande potencial para embasar o ensino de LAC. No quinto capítulo, apresentamos a metodologia deste trabalho. Já no sexto, reunimos as discussões apresentadas ao longo dos capítulos anteriores para apresentar propostas de módulos de planejamentos de aula para o ensino de LIC com apoio das Metodologias Ativas sob a luz da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas. Por fim, no sétimo capítulo, traremos as considerações finais do trabalho.

1.1 Problema de pesquisa e objetivos

O objetivo geral desta tese é propor uma abordagem de ensino de línguas com crianças e Metodologias Ativas sob a perspectiva da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas. Nesse sentido, essa pesquisa, pelo exposto anteriormente, busca responder à lacuna de formação docente para o ensino de LAC, defendendo que este não seja estruturalista ou o que chamaremos, ao longo do trabalho, de ensino fragmentado, cuja ênfase é em ensino de vocabulário ou; ainda, com práticas mais adequadas a adultos sendo adaptadas a crianças, mas sim um ensino que envolva o potencial emancipatório do conhecimento da língua adicional, compreendendo, desta forma, uma Educação Linguística desde a infância.

Assim, entendendo que o ensino de LAC deve envolver uma educação linguística pressupõe determinadas perspectivas sobre o desenvolvimento de uma aula, entre elas a compreensão de uma visão holística e integrada sobre língua e educação, a qual defendemos com base na Abordagem Ecológica para o ensino de línguas e a compreensão de uma prática pedagógica em que a participação, colaboração e ação dos alunos seja algo central, o que abordaremos com o aporte das Metodologias Ativas. Dessa forma, podemos dizer que são objetivos específicos deste trabalho: (a) apresentar e discutir a lacuna de formação docente para o ensino

de LAC; (b) verificar as propostas para o ensino de línguas presente nos documentos oficiais recentes; (c) revisitar abordagens de ensino de línguas a fim de identificar insumos para o trabalho com LAC; (d) discutir aspectos da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas e a correspondência das suas características para a prática pedagógica de LAC; (e) apresentar as Metodologias Ativas e sua contribuição para a área do ensino de LAC; (f) apresentar, em formato de módulos de planejamentos de aula, a abordagem proposta de uma Educação Linguística na/para a infância com Metodologias Ativas sob a luz da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas.

No próximo capítulo, abordaremos a questão da lacuna de formação docente para o ensino de LAC nos cursos de Letras e, posteriormente, será feita uma análise sobre o lugar deste ensino nos documentos oficiais recentes.

2 A oferta de formação docente para o ensino de Língua Adicionais com crianças nos cursos de Letras

Nesta seção abordaremos a questão da lacuna de formação docente para o ensino de línguas para crianças nos cursos de Letras, bem como discutiremos o quanto esta lacuna prejudica o desenvolvimento holístico das crianças, especialmente as menos favorecidas.

Podemos dizer, com base em Rocha (2006), que a oferta de LIC no Brasil ainda configura uma colcha de retalhos, de forma que sua prática pedagógica é uma bricolagem com elementos de outras disciplinas e do ensino voltado a outras faixas etárias, portanto, com falhas aos interesses do público-alvo, indicando uma lacuna na formação docente (SANTOS, 2009; BROSSI; FURIO; TONELLI, 2020). Este cenário se dá muito em função da inexistência de uma formação de professores que contemple o ensino de LAC, acentuado, principalmente, pelo silenciamento de leis que regulamentem esse ensino (PICANÇO, 2013; MAGALHÃES, 2013; CHAGURI; TONELLI, 2013; KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021; SANTOS; TONELLI, 2021), e, assim sendo, muitos dos profissionais que atuam nas escolas hoje não sabem como trabalhar com uma criança do ponto de vista cognitivo e afetivo e/ou não têm formação necessária que garanta uma prática pedagógica adequada à faixa etária (PICANÇO, 2013).

Conforme apontam Santos e Tonelli (2021, p. 235) “pela ausência de legislação que oriente a formação do docente para atuar com esta faixa etária específica, a oferta de LIC não encontra respaldo legal, configurando-se, assim, em ações isoladas de políticas de governo e não o que, necessariamente, deveria ocorrer, como uma ação de política pública e até mesmo, política linguística do país” (RAJAGOPALAN, 2011; TONELLI; AVILA, 2020).

O que existe é uma total falta de critérios de formação mínima para atuação do professor de LAC e disso decorre que a formação teórica é substituída por uma atuação empírica, sendo que apesar de talento e experiência serem importantes,

seriam potencializados, quando respaldados por uma formação acadêmica. Com base em Magalhães (2013, p. 241) considera-se características desejáveis do professor de língua para crianças “o prazer em ensiná-las, o domínio do idioma e o embasamento teórico, além de doses generosas de paciência, afetividade, criatividade e dinamismo.”

Neste sentido também argumentam Colombo e Consolo (2016) acerca da necessidade de profundo debate sobre a implementação do ensino de LIC para sair do chamado “ensino clandestino” (SANTOS, 2009, p. 179) para um ensino refletido tanto em termos de metodologias quanto de políticas educacionais.

Outro aspecto importante para reflexão é que, via de regra, os cursos de Letras, preparam para dar aulas *de* língua e, ainda que se planeje a aula em termos comunicativos, existe a visão de que é uma aula *de* inglês, ou seja, o objetivo maior é a aprendizagem da língua por meio de tarefas que priorizem noções e funções linguísticas, mas que na prática escolar acabam tomando o viés estritamente gramatical e estruturalista.

Por isso, vemos como necessário pensar didaticamente uma aula *através do* inglês, ou seja, as estratégias pedagógicas nesse contexto infantil devem ter como propósito a mediação *através da* língua adicional e não a aprendizagem estrutural do idioma, ou o ensino estritamente de vocabulário, o que configura o ensino fragmentado mencionado anteriormente. Por isso, brincar, cantar, utilizar materiais de papelaria e reciclagem, pintura e desenho, ou seja, rotinas e práticas que já são familiares da Educação Infantil e Anos Iniciais mediadas *em* língua adicional de forma lúdica e interativa, com foco holístico: educar, ensinar a língua e conteúdos através dela.

Frisamos, entretanto, não se tratar de uma tradução da aula regular da Educação Infantil e Anos Iniciais para o inglês. A questão é: como fazer as práticas pedagógicas por meio *da* língua inglesa serem relevantes para o desenvolvimento holístico das crianças? Como fazer as atividades propostas serem significativas a ponto de a criança começar a construir o seu repertório linguístico bilíngue para inter(agir) no/ com o mundo enquanto criança por meio da língua adicional?

A fim de buscar por disciplinas que abordem a questão do ensino de línguas para crianças, realizamos uma pesquisa, analisando os currículos dos cursos de

Letras para observar em sua grade curricular a oferta de disciplina específica sobre o ensino LAC. A título de amostra, delimitamos a pesquisa com os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2017 com notas mais altas e, como resultado deste filtro, a análise concentrou-se nos cursos da região sul, que apresentou maior percentual com notas 4 e 5 na área de Letras, representando avaliações com notas máximas neste exame, conforme dados a seguir:

Tabela 1 – Resultados ENADE 2017 Rio Grande do Sul

| Conceito ENADE 2017 | Região Sul (17,3% do território nacional – 48 cursos) |
|------------------------|--|
| 1 | 6,3% - 3 cursos |
| 2 | 6,3% - 3 cursos |
| 3 | 29,2% - 14 cursos |
| 4 | 39,6% - 19 cursos |
| 5 | 12,5% - 6 cursos |

Fonte: Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>

Os 48 cursos da região Sul corresponderam a 17,3% do total nacional. Nestes, houve predominância do conceito 4, atribuído a 39,6% dos cursos da região (conceito modal), ou seja, 19 dos 48 cursos participantes na região Sul. Os conceitos 1 e 2 foram atribuídos a três cursos, cada um (6,3% para cada um), o conceito 3, a 14 cursos (29,2%), e o conceito 5, a seis cursos (12,5%). Três cursos (6,3%) ficaram sem conceito (SC) na região Sul.

Reforçamos que foram analisados os currículos dos cursos da região Sul, com um recorte para amostra do estado do Rio Grande do Sul, em função de seu desempenho no último ENADE. De acordo com a definição do Ministério da Educação tal exame avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados, sendo um exame obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. Dessa forma, podemos concluir que (1) um curso de graduação considerado bom, terá uma boa avaliação no ENADE e, (2) profissionais de Letras bem preparados para a realidade e demanda social, bem como do mercado de trabalho também serão fruto dos cursos melhores avaliados no referido exame.

Por isso, observamos a estrutura curricular dos cursos de Letras com licenciatura em inglês da região melhor avaliada no ENADE, a fim de verificar a existência de disciplinas específicas sobre ensino de LIC, a qual julga-se essencial dada a demanda por profissionais que atuem nesse contexto. Entendemos que um curso de graduação bem avaliado pelo seu resultado no ENADE deveria ter essa disciplina. Observe-se a tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Análise do currículo dos cursos de graduação em Letras Licenciatura Inglês

| Universidade com licenciatura em letras com habilitação em inglês | Conceito ENADE 2017 | Duração do curso de graduação | Ensino língua estrangeira/ Adicional para crianças como disciplina curricular | Ensino língua estrangeira/ Adicional para crianças como disciplina complementar/ optativa |
|--|----------------------------|--------------------------------------|--|--|
| Universidade Federal de Pelotas (UFPel) | 5 | 8 semestres | Não consta | Não consta |
| Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA | 4 | 8 semestres | Não consta | Disciplina Complementar: Ensino de inglês para crianças Ensino de Espanhol para crianças |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | Não consta | 9 semestres | Não consta | Não consta |
| Universidade Federal do Rio Grande (FURG) | 5 | 8 semestres | Não consta | Não consta |
| Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | 5 | 8 semestres | Não consta | Não consta |
| UNIJUÍ | 5 | 5 anos | Não consta | Não consta |
| Universidade de Passo Fundo (UPF) | 4 | 9 semestres | Não consta | Não consta |
| Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS) | 3 | 8 semestres | Não consta | Não consta |
| Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS | 4 | 3 anos e meio | Não consta | Não consta |
| ULBRA | *Não encontrado | 8 semestres | Não consta | Não consta |
| UNIVATES | | 10 semestres | Não consta | Não consta |

| | | | | |
|---|---|-------------|------------|------------|
| Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) | 4 | 9 semestres | Não consta | Não consta |
| FEEVALE | 4 | 8 semestres | Não consta | Não consta |

Fonte: dados da própria pesquisa realizada entre dez. 2018 e jan. 2019

Dos treze cursos analisados com formação em Letras – habilitação em Inglês, apenas um tem na sua grade curricular, como disciplina complementar, ou seja, optativa, a abordagem do tema ensino de LAC, o que aponta uma grande lacuna na formação dos professores, considerando a demanda por profissionais que atuem no ensino com crianças, reforçando o despreparo com que os profissionais chegam ao mercado de trabalho, bem como acarretando em práticas de ensino inappropriadas à faixa etária. Nesse sentido, Santos e Tonelli (2021) em consonância com Brossi, Furio e Tonelli (2020) afirmam que é preciso problematizar o currículo que tem sido construído nas salas de aula dos cursos de Letras, uma vez que, ao final de sua formação inicial, o professor é considerado apto a entrar para o mercado de trabalho.

Em outro dado apresentado a partir de *live* no canal da Universidade Estadual de Goiás, UEG TV, na ocasião do XVI ENFOPLE (Encontro de Formação de Professores/as de línguas), a professora pesquisadora Claudia Kawachi-Furlan apontou, a partir das pesquisas de Ana Sara Galvão, que das 63 universidades federais no Brasil, 10 têm proposta de formação para o ensino de LIC, ampliando a mesma pesquisa para universidades estaduais, há um total de 15.

Corroboramos Santos e Tonelli (2015, p. 235) quando afirmam que a academia, como um dos órgãos responsáveis pela formação docente, não pode se furtar de se somar a centenas ou milhares de profissionais que clamam por um diálogo mais profícuo e recíproco, compreendido entre os professores-formadores-pesquisadores e os docentes que atuam diretamente no “chão da escola”.

Ao chegar ao mercado de trabalho, esses professores estão completamente despreparados para lidar com crianças, desconhecem como planejar uma aula para crianças, o desenvolvimento infantil, as habilidades de cada idade e, principalmente, as mediações didáticas apropriadas para essa faixa etária, acarretando, então, em inadequação e adaptação de práticas que seriam propícias a outros níveis de ensino, lidando com esse processo pedagógico de forma equivocada. Defendemos, com base em Brossi, Furio e Tonelli (2020, p. 100) um currículo de formação inicial

para o ensino de LAC que contemple a inserção de disciplinas, estágio nos Anos Iniciais da educação básica, bem como atividades acadêmicas que favoreçam o desenvolvimento de competências para lidar com as especificidades da faixa etária.

A par disso, as professoras pesquisadoras Kawachi-Furlan e Tonelli (2021) apontam para a urgência de uma reestruturação de cursos de formação de professores de línguas para atender demandas de uma sociedade contemporânea, os quais deveriam minimamente garantir que futuros professores tivessem contato com a área de ensino de línguas para crianças durante a graduação. Da mesma forma argumentam Avila e Tonelli (2018) ao dizer que apesar dos cursos de Licenciatura em Letras prepararem o futuro profissional para trabalharem a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, há uma proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras que considera as constantes transformações nas condições do exercício profissional e, que as Universidades têm papel de atender as necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ademais, as mesmas autoras apontam que há um projeto de lei propondo a alteração do § 5º do art. 26 da Lei nº 9.394/96 mudando a obrigatoriedade do ensino de uma língua adicional (LA) a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II para o primeiro ano do Ensino Fundamental I, justificando que aprender uma LA nos primeiros anos da vida escolar não é apenas uma necessidade no mundo atual, mas um direito que não pode ser negado a nenhuma criança.

Em suma, ser professor sempre contemplou habilidades que vão além do conhecimento teórico. Podemos dizer que ser professor de línguas para crianças exige uma visão holística. Sem o devido respaldo de disciplina(s) durante a graduação que abordem o ensino de línguas para crianças, os professores tendem a recorrer a “teorias intuitivas” o que pode levá-los a conclusões errôneas tanto de sua performance quanto da de seus alunos (TUTIDA; TONELLI, 2014).

Magalhães (2013) ressalta que como as crianças são altamente influenciadas por fatores externos, a motivação do professor pode inspirar o processo de aprendizagem dos alunos, por isso, além de todo um repertório teórico requerido, é imprescindível que o professor que for trabalhar com crianças goste da atividade. Um exemplo do que um professor de crianças deve esperar é uma turma espontânea, cheia de energia, falante e com atenção não muito longa em cada

tarefa, o que requer além do conhecimento teórico, uma articulação entre habilidades e saberes práticos.

Com base nas autoras Tutida e Tonelli (2014) e Rocha (2007) podemos dizer, então, que existe um perfil desejável para esse professor de línguas para crianças: usar metodologias adequadas para o ensino da língua, ter vasto conhecimento do idioma, ser dinâmico, paciente, afetuoso, criativo, gostar do que faz, ter conhecimento teórico sobre desenvolvimento infantil, adequar as atividades ao curto tempo de atenção, estimular todos os sentidos da criança durante o processo, respeitar o processo afetivo e uso autêntico e significativo da língua.

Tutida (2016) detalha sete saberes desejáveis para o professor de LAC, sendo eles:

- (1) a proficiência linguística, o insumo linguístico (*input*) e o uso da língua materna em sala de aula: a autora menciona a importância de o professor ter um bom nível de proficiência linguístico e, além disso, que saiba oferecer aos alunos um bom insumo linguístico oral, pois as crianças aprendem primeiramente a linguagem oral e tem como modelo o professor;
- (2) A abordagem, o instrumento mediador e as atividades de ensino: nesse sentido a autora aponta que as crianças precisam de metodologias adequadas coerentes com os objetivos de ensino;
- (3) As crianças como aprendizes de LA: nesse sentido a autora aponta que a docência não depende somente do trabalho do professor, mas das relações estabelecidas entre os próprios alunos em sala de aula, tornando o trabalho do professor complexo, difícil e até imprevisível em alguns momentos, ou seja, os alunos influenciam sobremaneira o trabalho do professor e, portanto, conhecer as características gerais do seu público, bem como as fases de desenvolvimento infantil pode ajudar significativamente na construção das atividades e explicação para seus grupos;
- (4) Os papéis do professor de LAC: o papel do professor é de importância primordial no ensino de LAC, pois muitas vezes é ele que leva a criança a gostar ou não de aprender o idioma, é também quem cria o ambiente favorável a esse aprendizado, além de ter clareza sobre seus objetivos, ser amigo, motivador e organizador das práticas;

- (5) O lúdico: a motivação para aprendizagem da LA está muito relacionada ao prazer que a criança sente ao aprender, ao prazer de brincar, o que coloca o lúdico como fundamental a esse processo. Para isso o professor precisa conhecer o lúdico, o emprego de atividades lúdicas com objetivos claros de aprendizagem em um ambiente favorável a elas;
- (6) As avaliações e os feedbacks: as avaliações impactam a motivação e aprendizagens futuras dos alunos, além de demonstrarem a eles o que o aluno considera importante no aprendizado de uma língua. Ademais a autora ressalta a importância de que as avaliações reflitam propósitos de ensino e aprendizagem;
- (7) A gestão da classe: consiste num conjunto de regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado e favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem. Segundo a autora conhecer fatores que podem ou não ser controlados pelo professor, bem como estratégias que podem ser usadas para esse gerenciamento contribuem para as decisões que o profissional precisa tomar;

Ademais, as autoras Tutida e Tonelli (2014) apresentam um compilado das definições de Rocha (2007) e Lopes e Carvalho (2009) sobre o perfil do professor de línguas para crianças:

O professor de língua que trabalha com educação de crianças deve ter uma perspectiva diferente que envolve muito afeto, compreensão, comprometimento com o processo educativo, respeito pelas atitudes da criança, bem como apresentar ideias para que seus alunos possam crescer de forma confiante em um processo educativo que é válido e que fará diferença na sociedade. (TUTIDA; TONELLI, 2014, p. 129)

Cabe dizer que todo esse repertório exige tempo, estudo, experiência de campo e que não temos a ilusão de que tudo isso seja possível de ser desenvolvido somente com alguma disciplina específica para o ensino de línguas para crianças, durante a graduação, porém, desde que se concorde que ser professor de línguas para crianças exige esse conjunto de características a mais e que o mercado de trabalho para essa faixa etária está sempre em expansão, não ter essa formação pedagógica na graduação dificulta ainda mais esse processo, prejudicando a aprendizagem e oportunidades de crianças posteriormente.

Na próxima seção, buscaremos elucidar sobre quem é essa criança por meio da definição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e das fases de desenvolvimento da criança com base no trabalho do professor Fernando Becker, uma das maiores referências nos estudos sobre Piaget no Brasil.

2.1 Quem é essa criança?

Compreendemos e defendemos que a criança tem direito de igualdade de oportunidades para se inserir na sociedade, sendo o conhecimento de outras línguas, para além da materna, uma oportunidade ímpar de auxílio para a construção de caminhos que a ajudem a ampliar a percepção de si e da sociedade e a compreender melhor os contextos que a cercam. (SANTOS; TONELLI, 2021, p. 240)

É no sentido de ampliar as possibilidades de ação enquanto criança que pensamos o ensino da LA e, como senso comum, ouvimos que um professor de crianças precisa estar preparado para uma turma com bastante energia e propor atividades variadas, pois elas costumam ter um período curto de atenção a uma mesma tarefa. Apesar desses fatores serem importantes, eles não excluem a necessidade de um professor precisar conhecer seu contexto para propor ajustes à sua prática pedagógica e, justamente por isso, não podemos apresentar uma definição única do que é ser criança.

De acordo com o ECA, lei nº 8069, no Artigo 2º, considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990). As propostas de módulos de planejamento apresentadas nesta pesquisa compõem práticas mais adequadas para crianças do Ensino Fundamental I, o qual abrange o segmento de 1º a 4º ano. No entanto, a organização dos planejamentos, principalmente os que contemplam o modelo de Aprendizagem Criativa adaptada para o Ensino de Línguas podem ser utilizados na Educação Infantil, a qual compreende a pré-escola, dos 4 aos 5 anos de idade.

O ECA nos ajuda a ter uma definição da temporalidade da infância, no entanto sabemos que essa criança não é a mesma por todo esse período de doze anos, mas sim que elas passam por uma série de estádios de desenvolvimento e,

consequentemente, têm características diferentes ao longo deles. Uma das habilidades desejáveis de um(a) educador(a) em línguas adicionais com crianças é, minimamente, compreender essas fases de desenvolvimento para adequação das atividades propostas e, por isso, apresentamos um breve apanhado delas pelo viés Piagetiano a partir das aulas do professor Fernando Becker retiradas de um *Massive Open Online Course* (MOOC) de 66 horas intitulado “Introdução à Epistemologia Genética de Jean Piaget” oferecido gratuitamente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por meio da plataforma Lumina (lumina.ufrgs.br).

Com base no professor Fernando Becker (2019), podemos dizer que Piaget buscou compreender o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos seres humanos, de que forma essa capacidade evolui da criança até a vida adulta, ou seja, como o bebê evolui e depois consegue interagir e compreender o mundo, para tanto, observou cotidianamente o desenvolvimento da criança, buscando abranger o passo a passo até a vida adulta. Segundo ele, o ser humano não traz nada inato, nem por herança genética, nem por determinação do meio social, tudo é uma questão de construção. As capacidades constroem-se a partir daquilo que nós fazemos. Assim, o professor aponta que o ensino é tardio, o que quer dizer que quando ingressamos na escola, já construímos uma série de capacidades, ou seja, nossa relação com o processo de aprendizagem é anterior à escolarização.

Assim, buscamos Piaget como referência nessa pesquisa por trazer a importância da ação do aluno para a construção da própria aprendizagem, bem como por ressaltar a importância do meio ao proporcionar situações de aprendizagem, o que enfatiza a importância do papel do professor e nos dá bases para pensar em uma aprendizagem ativa, a partir das possibilidades das Metodologias Ativas.

Becker (2019) afirma que Piaget utilizou o conceito de Estádio para traduzir organizações/estruturas cerebrais que perduram por um certo tempo e dominam as condutas da criança ou do adolescente. Comumente, o termo é traduzido como Estágio, o que, segundo o professor Fernando Becker, um dos maiores estudiosos de Piaget no Brasil, é um equívoco, pois Piaget fala em médias, a cronologia varia em função do meio social que pode acelerar, retardar ou até impedir a manifestação de um Estádio.

Assim, os Estádios são: (a) Sensório-motor: nascimento a 1,5 ou 2 anos; (b) Pré-operatório: 2 a 7 anos; (c) Operatório concreto: 7 a 12 anos e (d) Operatório formal até os 15, 16 anos. A seguir abordaremos brevemente as principais características de cada Estádio com base nos estudos da professora Isilda Campaner Pagana (2015):

(a) Sensório-motor (do nascimento a 1,5 ou 2 anos):

Neste período ainda há a falta da função simbólica, pois o bebê não apresenta pensamento nem afetividade ligados a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles (PALANGANA, 2015, p. 28). O recém-nascido desempenha reflexos básicos que vão sendo modificados com a maturação do sistema nervoso e a interação da criança com o meio. Esses comportamentos reflexológicos vão sendo modificados e ao término do primeiro mês a criança já irá abordar objetos e pessoas a partir dos primeiros esquemas construídos que se dão com base na coordenação sensório-motora das ações sem intervenção da representação ou do pensamento.

A principal conquista desse período é a noção de permanência do objeto, ou seja,

[...] nos dois primeiros anos de vida a criança diferencia o que é dela daquilo que é do mundo, adquire noções de causalidade, espaço e tempo, e interage com o meio demonstrando uma inteligência fundamentalmente prática, caracterizada por uma intencionalidade e certa plasticidade [...] essa conduta inteligente organiza e constrói as grandes categorias de ação que vão servir de base para as futuras construções cognitivas que a criança empreenderá. (PALANGANA, 2015, p. 28-29)

(b) Pré-operatório (2 a 7 anos):

Neste Estádio, o principal feito é o desenvolvimento da capacidade simbólica na linguagem, no jogo e na imitação postergada.

A criança não depende mais unicamente de suas sensações e movimentos. Ela dispõe de esquemas de ação interiorizados, também chamados de esquemas representativos, sendo capaz de distinguir um significante (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), seu significado. [...] nessa fase ela ainda não dispõe de um fator essencial ao desenvolvimento cognitivo: a reversibilidade do pensamento. Ela não

consegue desfazer o raciocínio, resultando do resultado ao ponto inicial. (PALANGANA, 2015, p. 29)

Além disso, nesse período, a criança ainda vê o mundo a partir de uma perspectiva egocêntrica e não imagina que haja outros pontos de vista possíveis, sendo assim, não sente necessidade de justificar seu raciocínio diante de outras pessoas. Por isso, algo a ser cumprido neste Estágio é a descentração, sair do “eu” como único ponto de referência.

(c) Operatório-concreto (7 a 12 anos):

Nesse Estágio, como o próprio nome diz, a criança não consegue trabalhar com proposições, ou seja, enunciados verbais, “[...] os procedimentos cognitivos não envolvem atividades de lógica independentes da ação. As ações empreendidas pela criança apenas organizam o que está imediatamente presente, encontrando-se presas à realidade concreta.” (PALANGANA, 2015, p. 30)

Com base em Palangana (2015) algumas outras características dessa fase são que a criança desenvolve a capacidade de pensar de forma lógica e, com isso, busca tanto compreender o pensamento alheio como transmitir seu próprio pensamento de modo que sua argumentação seja aceita por outras pessoas. A criança também está apta a entender que as situações estáticas podem sofrer transformações, abandona o pensamento fantasioso, tem necessidade de comprovação empírica de suas elaborações mentais e apresenta a diminuição das atitudes egocêntricas.

(d) Operatório-formal (12 até 15, 16 anos):

Sua principal característica é a distinção entre o real e o possível, pois liberado das limitações impostas pelo mundo concreto, opera com todas as possibilidades, mesmo que isso contrarie o que foi atestado empiricamente.

O adolescente é capaz de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e de testá-las sistematicamente, independentemente da verdade factual. Nesse período os esquemas de raciocínio, antes indutivos, sofrem importante evolução, manifestada pela incorporação do modelo hipotético-dedutivo. (PALANGANA, 2015, p. 32)

Fernando Becker (2019) utiliza uma metáfora para descrever que quando um Estádio chega ao máximo de sua capacidade o seguinte aparece, como o botão virando uma flor, quando o botão abre em flor, chegou ao ápice do seu desenvolvimento. Antes da psicologia genética acreditava-se em (a) Apriorismo, em que a criança já nascia com conhecimento, bastava esperar para as capacidades se desenvolvessem, e (b) Empirismo em que a criança era considerada uma tábula rasa e tudo viria do meio. Piaget desviou esses dois focos e enfatizou a ação da criança, tudo depende do que ela faz. O que o sujeito faz o determina, reorganiza e aumenta suas capacidades, o que embasa e enfatiza a importância da utilização de Metodologias Ativas nos processos pedagógicos.

A cronologia de um Estádio a outro varia em função do meio social que pode acelerar, retardar ou até mesmo impedir sua manifestação. Além disso, um Estádio é continuidade do outro, ou seja, há um caráter integrativo entre eles em que a construção do conhecimento é um grande processo de adaptação.

A Teoria da Equilíbrio de Piaget explica a forma como os seres humanos aprendem com base em três processos: assimilação, acomodação e adaptação. A assimilação cognitiva nos permite trazer uma novidade que fará com que nossas estruturas cognitivas se desequilibrem. Na acomodação, há a recuperação do equilíbrio perdido devido à novidade produzida pela assimilação. Na adaptação, a produção de novidades com um novo patamar de equilíbrio. Quando nos deparamos com um fato/evento/situação nova, esta pode produzir um desconforto e fazer com que façamos um esforço para responder a esse desequilíbrio. A resposta para recuperarmos o equilíbrio perdido é a Acomodação, ou seja, precisamos construir algo novo, a própria atividade do sujeito é que vai produzir a acomodação.

Esses termos têm uma certa sequência e são parte de um mesmo processo, estamos sempre em processo de equilíbrio. Sendo assim, é o que o sujeito faz que o determina, reorganiza suas capacidades e atividades, aumentando-as e; assim sendo, não há limites para se pensar em uma Pedagogia Ativa em que a atividade do aluno seja central, em que haja interação e com o professor sempre presente como organizador destas ações.

Por esse viés Piagetiano, podemos dizer com base em Becker (2019) que o objetivo da escola seria aumentar essa capacidade cognitiva e não a mera aprendizagem de conteúdos. Se pensarmos assim, não faz mais sentido o professor

ficar ensinando conteúdos, talvez para esse aluno de hoje, com todos os recursos que temos, o papel do professor devesse ser deslocado para a organização das ações em projetos/áreas temáticas e a partir delas a administração dos conteúdos. A própria BNCC traz a proposta de deslocar o foco dos conteúdos para competências e habilidades.

Para que isso dê certo, a autonomia dos alunos precisa ser desenvolvida através da atividade do sujeito desde o início da vida escolar e utilização das tecnologias sempre que forem adicionar a esse processo e é nesse viés que apresentamos nossas propostas de planejamento.

No capítulo seguinte abordaremos dois documentos oficiais recentes que têm caráter normatizador do ensino de línguas adicionais no Brasil a fim de pontuar questões relativas à formação docente e desdobramentos para o ensino de línguas com crianças.

3 O ensino da língua adicional em documentos oficiais

Conforme já mencionamos não há formação inicial que conte com a variedade de contextos com os quais o futuro professor possa vir a se deparar na sua vida profissional. Porém, compreendendo um currículo como um “componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos” (BROSSI et al., 2020. p. 99), entendemos que este deve buscar lançar um olhar sobre a educação contemporânea. Sendo assim, não apenas pela demanda crescente do ensino de LAC mencionada anteriormente, mas também pelo

[...] panorama atual, com discursos de globalização, extinção de fronteiras de tempo e espaço para o convívio com multiculturalidade e a relevância da sensibilização a respeito do outro, demanda reelaborações curriculares nos cursos de letras [...] (BROSSI et al., 2020, p. 98)

Ademais, nesse contexto de apagamento de fronteiras, a linguagem ganha um papel ainda mais central e, entendendo a língua como prática social, como uma forma de construir sentidos no/com o mundo, a contribuição social da aprendizagem de uma LA, e em especial, de uma língua franca como a língua inglesa torna-se ainda mais evidente (JORDÃO, 2013).

Um dos documentos balizadores da estrutura curricular de educação básica no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), que apresenta como obrigatório o ensino da LI somente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Discutiremos mais seus preceitos para a LI a seguir.

3.1 A língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular

Dirigimos a atenção, agora, ao que dizem os documentos oficiais que pautam a Educação escolar básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Começando

pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que inicia seu texto da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), [...] visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]. (BRASIL, 2018, p. 7)

O documento prossegue dizendo que a BNCC serve como referência nacional para formulação dos currículos, bem como contribuirá para o alinhamento de outras políticas e ações, como a formação de professores. Neste sentido, algo que impacta diretamente tanto a prática quanto a formação docente é o que tange à obrigatoriedade do ensino da língua inglesa somente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Além disso, promove dez competências gerais durante a Educação Básica que são, de forma resumida: (1) Conhecimento, (2) Pensamento científico, crítico e criativo; (3) Repertório cultural; (4) Comunicação; (5) Cultura digital, (6) Trabalho e projeto de vida; (7) Argumentação; (8) Autoconhecimento e autocuidado; (9) Empatia e cooperação e (10) Responsabilidade e cidadania.

No documento, competência é definida como:

- uma mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos),
- habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais),
- atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Até aqui, já foi possível observar algumas contradições estruturais, uma vez que o documento presa pela construção de uma sociedade justa e democrática, que prepara o aluno para o mundo do trabalho, mas abandona aqueles alunos que não têm condições de pagar por um curso de inglês ou escola privada até o 6º ano do Ensino Fundamental, privando-os dos benefícios que o conhecimento de uma língua adicional aufera aos seus detentores.

O próprio documento estabelece que a aprendizagem da LI “contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 246). Assim, torná-lo obrigatório apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental exclui os sujeitos que não têm possibilidade de acesso anteriormente a essa etapa de escolaridade.

Além disso, não investe em uma política de formação de professores que responda à demanda existente no Brasil, o que oportunizaria a eclosão de mais estudos nessa área, retirando o ensino da LI para crianças do que se chama de ensino clandestino (ROCHA, 2006). Ainda que seja preciso ressaltar os esforços de pesquisadores brasileiros, pois de acordo com o mapeamento realizado pelo grupo de pesquisa FELICE e publicado por Tonelli e Pádua (2017), o número de pesquisas, em nosso país, que aborda a formação docente de LAC é crescente e ocupa lugar de destaque na agenda da linguística aplicada (SANTOS; TONELLI, 2021, p. 239).

Apesar de o documento enfatizar a relevância da LI para a promoção social, não repercute a abrangência das dez competências descritas no documento, todas elas, sem exceção, possíveis de serem construídas com e por meio do ensino de uma língua adicional desde o início da educação básica.

Outra contradição é considerar a importância de experiências interculturais no Ensino Fundamental, desobrigando justamente o instrumento que permite a interação com outros países, que seria a língua adicional. Além disso, reconhece que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 61), mudanças que eliminam fronteiras e possibilitam a aproximação entre os povos por meio do conhecimento da língua. Percebe-se que o próprio documento associa essa importância à área das linguagens no trecho a seguir:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora, e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63)

Retomando a afirmação, se pensarmos que as atividades humanas se realizam através das diferentes linguagens, e que é por meio delas que os sujeitos interagem com o mundo, bem como se constituem sujeitos não faz sentido a obrigatoriedade da aprendizagem de uma língua adicional somente a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, principalmente, em um documento que propõe ser democrático e inclusivo.

O documento menciona que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental irá apresentar práticas de linguagem relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas e que, nos Anos Finais, a aprendizagem da LI viria para ampliar essas práticas conquistadas durante os Anos Iniciais. Parece-nos que essa visão subestima a capacidade e o potencial das crianças para a construção de práticas por meio da LI, o que repercute na formação dos professores que trabalham com esse componente curricular nos Anos Iniciais Brasil afora, muitas vezes restringindo-o ao ensino de vocabulário (KAWACHI-FURLAN; LACERDA, 2020).

Na sequência, na seção destinada à LI, o próprio documento afirma suas contradições, pois considera que:

[...] aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais [...] estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação, [...] além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241)

O reconhecimento do potencial auferido pelo conhecimento da língua em um mundo globalizado, conforme a citação acima, bem como a possibilidade de acesso a saberes e, principalmente, a ampliação da possibilidade de mobilidade e continuidade nos estudos reforça a inadequação do acesso ao ensino de LI apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Como já afirmado anteriormente, esse acesso será apenas para alguns poucos privilegiados que tiveram a oportunidade de estudar o idioma de forma bem mais intensa e ampla ao longo da vida escolar.

No entanto, cabe avaliar que as implicações propostas pelo documento a partir do reconhecimento do ensino da LI em um caráter formativo, são, de fato, bem

interessantes. É justamente em função delas a nossa maior crítica, pois um documento normativo que reconhece os benefícios da aprendizagem e do acesso ao conhecimento da língua adicional jamais poderia ter deixado de contribuir para que as políticas de formação de professores, bem como que o acesso ao aprendizado da LA incluíssem os Anos Iniciais.

As implicações mencionadas até aqui que trazem contribuições importantes quanto ao reconhecimento da LI são:

- 1) Função social e política do Inglês: considerando a LI não mais como aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, revendo as relações entre língua, território e cultura, visto que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Nesse sentido, a BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês, tratando-o com o status de língua franca.
- 2) Ampliação da visão de letramento, dos multiletramentos: através das possibilidades de participação e ampliação com o uso de diferentes linguagens, a língua inglesa, ao assumir seu papel de língua franca, se materializa em usos híbridos, se abre a novas formas de dizer e significar o mundo, tornando-se um bem simbólico para os falantes do mundo todo.
- 3) Abordagens de ensino: conforme o documento, colocar o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, buscando romper com aspectos relativos à correção, precisão e proficiência linguística. Nesse aspecto, comprehende-se que o documento prevê um ensino com maior ênfase em significado, do que em forma/estrutura.

Essas três implicações iniciais apresentadas para o ensino na LI irão orientar os eixos organizadores a partir do sexto ano, baseados nas habilidades e práticas de linguagem como: (a) Oralidade, (b) Leitura, (c) Escrita, (d) Conhecimentos linguísticos (práticas de uso da língua de modo contextualizado) e; (e) Dimensão cultural (reconhecimento de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção).

A seguir, apresentamos uma breve reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, um documento apresentado pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2020 e que, até a publicação deste trabalho, ainda não foi homologado.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil

Articulamos as referidas Diretrizes pois pretendem normatizar práticas escolares de ensino de línguas adicionais, o que pode trazer impactos futuros às propostas de LAC.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue⁴ apresenta algumas características e contribuições importantes dada à proliferação de iniciativas de escolas bilíngues no Brasil, majoritariamente da rede privada de ensino. Entre as contribuições está a delimitação entre o que é uma Escola Bilíngue, uma Escola Internacional e uma Escola com Carga Horária estendida na língua adicional que, de acordo com o Capítulo I do documento definem-se da seguinte forma:

- a) *Escolas Bilíngues*: promovem currículo único, integrado e ministrado em duas línguas. Além disso, projeto pedagógico bilíngue em todas as etapas da educação básica, cuja implementação pode se dar gradativamente.
- b) *Escolas com Carga Horária Estendida em língua adicional*: caracterizam-se por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades em línguas adicionais, sem integração curricular.
- c) *Escolas Internacionais*: caracterizam-se pela adoção de materiais e propostas curriculares de outro país de onde emanam suas diretrizes curriculares.

Outra contribuição relevante diz respeito à definição de carga horária mínima para cada uma dessas modalidades de ensino, o que não só auxilia na construção dos currículos por parte das escolas, como também tem o potencial de fiscalizar práticas inapropriadas. Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% e no máximo 50% das atividades curriculares. Já na etapa de Ensino Médio este tempo de instrução deve abranger no mínimo 20% da carga horária na grade oficial, com a possibilidade de inclusão de itinerários formativos na língua adicional.

⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>>

O documento apresenta no Capítulo III, artigos 10 e 11 uma exigência importante ao professor que irá atuar em escola bilíngue que é ter uma formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu ou mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC. No entanto, subentende-se que essa exigência é apenas para os professores que irão trabalhar com a língua adicional, o que em nossa concepção seria um equívoco por considerarmos que todos os professores, também os da Língua Materna, que atuam em contexto de Educação Bilíngue deveriam compreender sobre o fenômeno.

Além disso, também no Capítulo III - Formação de Professores - do documento exige-se comprovação de proficiência em nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages*, sem antes estabelecer acesso gratuito dos professores para essa comprovação ou, ainda, propor incentivo à qualificação dos cursos de Letras para que os professores já sejam graduados com essa exigência mínima de nível linguístico.

Como se percebe nesta seção, existem alguns pontos nos referidos documentos que trazem algumas contribuições importantes tanto para o status do ensino da língua adicional quanto para algumas delimitações que são importantes para que escolas assumam um compromisso sério com a modalidade de ensino que desejem oferecer. No entanto, ainda é preciso avançar com relação às contradições e equívocos apontados, especialmente ouvindo e considerando a realidade de práticas e pesquisas brasileiras.

No próximo capítulo, apresentamos o corpo teórico desta tese, iniciando pela breve revisão de métodos e abordagens existentes para o ensino de línguas a fim de buscar respaldo para o ensino de LAC.

4 Fundamentação teórica

Neste capítulo apresentamos o corpo teórico que embasa a problemática e objetivos da tese. Para tanto, iniciamos com breve retomada de métodos e abordagens para o ensino de línguas a fim de encontrar subsídios para o ensino de LAC.

4.1 Metodologias e abordagens para o ensino de línguas

A partir de um olhar retrospectivo sobre o ensino de línguas (LEFFA, 2016), percebemos diversos momentos que variaram com relação à crença tanto do que era necessário/relevante para se aprender uma língua adicional (LA) quanto como um movimento de oposição à abordagem prévia, indicando uma nova proposta de ensino. Com base em Leffa (2016) podemos afirmar que ora a ênfase estava na forma escrita da língua, ora no uso exclusivo da LA, até que se considerou usar as quatro habilidades, quando se chegou ao entendimento que visava a um ensino mais comunicativo, com a Abordagem Comunicativa e o *Task-Based Language Teaching*, onde a ênfase está, primeiramente, no significado. É com a base mais centrada em perspectivas sociointeracionistas que os profissionais de Letras chegam ao mercado de trabalho após a formação universitária, ou seja, compreendendo o ensino de línguas de forma comunicativa e, a não ser que exista uma iniciativa de professores pesquisadores na universidade, a base teórica para o ensino de línguas não irá contemplar especificamente o ensino para crianças.

Assim, propomos rever brevemente a linha do tempo de métodos e abordagens para o ensino de línguas, amparados em Leffa (2016) até chegarmos à Abordagem Comunicativa e o *Task-Based Language Teaching*, que representam uma visão de língua como ferramenta de comunicação para atuação na vida real, as quais podem dar suporte para pensarmos o ensino de LAC.

Em um primeiro momento, segundo Leffa (2016), o objetivo para se aprender uma LA deveu-se ao interesse pelas culturas grega e latina em que ocorreu a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT) que consistia na aprendizagem da L2 pela primeira. A ênfase nessa abordagem era na forma escrita da língua, pois o objetivo maior era levar o aluno a apreciar a leitura e escrita na L2.

Posteriormente, surgiu o Método Direto (Abordagem Direta) com o princípio fundamental de que uma L2 se aprende através de uma L2, restringindo completamente o uso da L1 na sala de aula. A ênfase estava na língua oral através de diálogos situacionais e esta foi a primeira vez em que se pensou a utilização das quatro habilidades de forma integrada.

Na sequência dessas abordagens que ora focavam em leitura, ora enfatizavam a oralidade, surgiu o Método Audiolingual quando, na época da Segunda Guerra Mundial, o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas e não os encontrou. Leffa (2016) aponta que devido ao seu sucesso inicial, houve o interesse e participação de linguistas e universidades que, além de dar ao ensino de línguas o status de ciência, refinaram-no e estabeleceram uma série de premissas como a ênfase na língua oral, pois acreditava-se que a aprendizagem de uma L2 era semelhante à da L1, por isso o aluno deveria ouvir por um bom tempo antes de ser exposto à linguagem escrita. Além disso, o behaviorismo de Skinner trouxe o suporte em termos de aprendizagem: aprender uma língua era visto como a formação de um novo hábito, por isso, era necessário que o aluno repetisse as estruturas incessantemente até que estas ficassesem automatizadas. Essa abordagem dominou o ensino de línguas até 1970 quando foram surgindo algumas objeções tanto de ordem teórica quanto prática. Como na teoria os alunos “papagueavam frases e diálogos prontos” cujo significado não entendiam; na prática, os alunos que aprenderam com esse método, não sabiam lidar com situações reais de comunicação, além das aulas serem cansativas para professores e estudantes. (LEFFA, 2016, pp. 31-32)

Nessa época, as teorias psicológicas vigentes eram o humanismo e o cognitivismo que rejeitavam a ideia de que a aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos. Segundo Leffa (2016) o ensino de línguas tinha entrado em uma de suas crises mais sérias. Até então, a rejeição a uma abordagem trazia a proposta de algo melhor, o que não aconteceu nesse período chamado de Período

de Transição em que as propostas variaram entre uma aura de misticismo e métodos pouco convencionais. Desse período decorrem:

- a) *Sugestologia de Lozanov* que acreditava que a sala de aula deveria ser um ambiente extremamente confortável para reduzir a ansiedade dos alunos que poderiam até receber um pseudônimo e assumir uma nova personalidade.
- b) *Aprendizagem por Aconselhamento* que consistiu no uso de técnicas de terapia de grupo com os alunos sentados em círculo e o professor circulando ao redor. Quando alguém quisesse dizer alguma coisa, o professor se aproximava e traduzia a frase do aluno para a LA.
- c) *Método Silencioso de Gattegno* que utilizava bastões e gráficos coloridos e a aprendizagem ocorria com a manipulação dos mesmos.
- d) *Método de Asher – Resposta Física Total* consistia no ensino através de comandos do professor e execução dos alunos.
- e) *Abordagem Natural* que tentava aplicar a teoria de *Input* de Krashen de que o aluno deve receber *input* linguístico de modo a ampliar sua compreensão da língua e, assim, a fala surgiria naturalmente.

Dentre as propostas desse Período de Transição, ainda hoje se fala e utiliza práticas com o *Resposta Física Total*¹⁵ como uma possibilidade de dar sentido às atividades com crianças, em função da utilização do corpo e de movimentos para a aprendizagem, ainda que ele sozinho não sustente uma proposta ampla de Educação Linguística na infância e necessite estar sempre respaldado de outras abordagens e teorias mais amplas.

Após esse chamado Período de Transição, os estudos Europeus, de tradição semântica e sociolinguística

[...] pressupunham não apenas a análise do texto - oral e escrito - mas também as circunstâncias em que o mesmo era produzido e interpretado. A língua não era analisada como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. Essa nova visão da língua, aliada a um enorme interesse pelo seu ensino, veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo. Nascia dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa (AC) (LEFFA, 2016, pp. 35-36).

⁵ em Inglês, TPR - *Total Physical Response*.

Assim, a AC enfatiza a semântica da língua ao passo que uma das primeiras tarefas dos metodólogos foi criar um inventário de noções e funções que se expressam através da língua. Vejamos como outras características da AC, apresentadas por Leffa (2016) continuam relevantes até hoje e são importantes também na prática pedagógica com crianças:

- Uso de expoentes linguísticos dos mais simples ao mais complexo;
- Uso de linguagem apropriada à situação do ato de fala;
- Uso de competência estratégica: menor ênfase na forma linguística e grande ênfase na comunicação;
- Uso de material autêntico;
- Uso das quatro habilidades;
- Uso da língua materna é permitido, principalmente em estágios iniciais para se criar o contexto de aprendizagem;
- Defesa da aprendizagem centrada no aluno e do professor como orientador;
- Importância ao aspecto afetivo por parte do professor;

A AC representou uma mudança importante no ensino de línguas a partir dos anos 1970, principalmente por trazer ao ensino de línguas a importância do contexto social nas práticas comunicativas.

Até então, todas as Abordagens de ensino de línguas traziam uma teoria linguística e uma teoria de aprendizagem. A AC trouxe uma perspectiva teórica ampla sobre a natureza da linguagem, mas pouca atenção a uma teoria de aprendizagem, e é exatamente neste ponto que a Abordagem Baseada em Tarefas⁶ vai se diferenciar um pouco da AC, garantindo seu próprio espaço como uma forma consistente de ensino de línguas comunicativo, bem como nesta linha do tempo que se vinha traçando conforme será visto no próximo capítulo.

⁶ Em Inglês, *Task-Based Language Teaching*.

4.1.2 Task-Based Language Teaching

Nesta seção serão expostas as principais características do *Task-Based Language Teaching*, a fim de apresentá-la como uma forma consistente de organizar o ensino de línguas comunicativo.

De acordo com Faez e Tavakoli (2019) a popularidade da *Task-Based Learning Teaching* (TBLT) (em Português, Abordagem Baseada em Tarefas) vem da crença de que é uma abordagem efetiva para engajar os estudantes em aula através de oportunidades autênticas de uso da língua, pois as tarefas podem dar suporte a muitos elementos importantes para a aquisição de língua, tais como:

- *Negociação de significado*: a partir da interação os estudantes têm a possibilidade de negociar significado;
- *Output*: o que o aluno produz é importante para seu processo de aquisição e o TBLT proporciona isso;
- *Desenvolvimento da autonomia*: estudos recentes indicam a importância de o aprendiz responsabilizar-se pelo próprio aprendizado e o TBLT apresenta oportunidades para isso;

Segundo os autores podemos sintetizar a TBLT como a abordagem em que o foco da instrução está em utilizar a língua através de tarefas significativas que se assemelham ao tipo de atividades que os estudantes precisarão fazer na vida real (FAEZ; TAKAVOLI, 2019, p. 5).

Conforme mencionado anteriormente, as abordagens de ensino de línguas se caracterizam por apresentarem uma teoria linguística acompanhada por uma teoria de aprendizagem. Algumas características centrais da TBLT, com base em Faez e Takavoli, (2019) com relação a sua concepção linguística são:

- Língua é um meio de comunicação, mesmo que poucos recursos linguísticos sejam utilizados;
- Língua é uma forma de construir significado;
- Língua é uma ferramenta para alcançar objetivos no mundo real;
- Frases/ comandos linguísticos são essenciais para a comunicação e aprendizagem de línguas. (FAEZ; TAKAVOLI, 2019, p. 3)

Enfatizamos aqui o quanto essa concepção é importante para a construção de um ensino de línguas para crianças que vá além do ensino de palavras soltas/vocabulário.

Com relação ao embasamento da teoria de aprendizagem na qual a TBLT foi pensada estão princípios psicológicos, interacionais e socioculturais, entre os quais (FAEZ; TAKAVOLI, 2019, p. 4):

- A crença de que interação e negociação de significado através de tarefas proporcionam oportunidades para aprendizagem de línguas;
- Aprender uma língua é, em alguma medida, um processo interno onde o significado é construído pelo estudante, não pelo professor;
- A aprendizagem de uma língua se desenvolve gradualmente;
- Aprender fazendo: as tarefas proporcionam oportunidades de aprendizagem a partir de usos comunicativos da língua;
- Tarefas irão ajudar os alunos a reconhecer lacunas na sua própria produção linguística, além de estimular sua confiança e disposição para comunicarem-se;

Percebemos, assim, características primordiais para pensar o ensino de LAC, seja pela ênfase na função social da linguagem, seja pela crença de que o aprendizado da língua vai se desenvolvendo gradualmente por meio de tarefas que propiciem o uso comunicativo do idioma.

Além disso, os autores apontam alguns princípios da TBLT como a atenção às necessidades dos estudantes para se determinar o currículo, a utilização de tarefas comunicativas como aspecto central e a ênfase em sentido/significado primordial à estrutura, a partir de um contexto em que as tarefas sejam pensadas para dar conta das necessidades dos aprendizes em situações comunicativas no mundo real.

De fato, a TBLT apresenta uma estruturação significativa e contextualizada da tarefa para a aprendizagem de línguas e, embasado por ela, um professor pode realmente fazer um trabalho bem organizado com objetivos de aprendizagem claros e pautados em situações reais de comunicação, enxergando a língua como um meio de construir significados no mundo.

Nesse sentido, fica ainda mais evidente o quanto um ensino baseado em vocabulário é inadequado para ensinar línguas para crianças. Porém, uma criança não tem o engajamento em uma tarefa simplesmente por ela apresentar um contexto de comunicação; muitas vezes a criança nem irá perceber a importância desse contexto dependendo da forma como apresentado. Na verdade, o professor precisa saber engajar os alunos, criar um contexto temático lúdico para atingir os objetivos linguísticos e, caso não seja envolvente o suficiente, o professor não terá a atenção dos seus alunos crianças a não ser que a proposta seja significativa para eles.

A seguir, apresentamos a Abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) que tem ganhado destaque no Brasil em função da expansão de escolas bilíngues e apresenta algumas características que podem contribuir à nossa reflexão.

4.1.3 Content and Language Integrated Learning

Ultimamente, devido à expansão de escolas bilíngues - Português e Inglês - no Brasil, a abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (COYLE et al., 2010) tem estado em evidência. É uma abordagem que propõe um ensino de conteúdos por meio da língua, uma possibilidade que pode ser interessante, especialmente se pensarmos em um ensino de LAC, para além do ensino estrutural do idioma.

De acordo com Coyle et al. (2010) a era da informação e a globalização transformaram os processos pedagógicos o que gerou novas demandas educacionais, com vista a uma integração de abordagens e disciplinas e é nesse contexto que surge a CLIL⁷ com a visão de aprimorar a aprendizagem de línguas pelo aumento de sociedades multilíngues, em função das possibilidades de mobilidade ocasionadas pela globalização e, portanto, maior necessidade de fluência de comunicação.

Podemos dizer, com base em Coyle et al. (2010), que a CLIL iniciou na Europa devido a: (a) demanda de famílias que desejavam que seus filhos

⁷ Em Português, Abordagem Integrada de Conteúdo e Língua.

aprendessem ao menos uma LA; (b) iniciativas do governo relacionadas a melhorias na aprendizagem de línguas para adquirir vantagens socioeconômicas e também de (c) linguistas que vislumbraram o potencial de integrar Educação Linguística com outros conteúdos (COYLE, et al., 2010).

Segundo os autores, a CLIL não é uma abordagem para ensino de LA, nem pode ser sinônimo de educação bilíngue. Coyle et al. (2010) dizem que CLIL é uma abordagem educacional com duplo foco em que a LA é utilizada para o ensino e aprendizagem tanto desta quanto do conteúdo. Ou seja, nesse processo o foco não está somente na língua, nem somente no conteúdo, os dois estão entrelaçados. A CLIL não consiste em uma nova forma de ensinar línguas ou de ensinar conteúdos, mas se propõe a ser uma fusão inovadora de ambos. Sendo assim, a essência da CLIL está na integração. É justamente nesse sentido que julgamos a CLIL uma possibilidade interessante no ensino de línguas para crianças, pois a integração entre conteúdo e língua já faz parte da sua essência.

Conforme abordado por Coyle et al. (2010) a abordagem CLIL é dirigida pelo conteúdo e se estende para a experiência de aprender uma língua, o que a distingue de outras existentes. Trata-se de uma integração pedagógica planejada e contextualizada de conteúdo, cognição, comunicação e cultura na prática de ensino e aprendizagem: “CLIL não é apenas educação *em* uma língua adicional, é educação *através* de uma língua adicional”. (COYLE et al., 2010, p. 12)

Um engano frequente ao aplicar CLIL é tentar apenas traduzir o que se faz no ensino através da língua materna para o ensino da LA. É importante salientar que CLIL não é “traduzir o ensino da L1 para aprendizagem na LA com a expectativa de que os aprendizes estarão imersos na LA [...] não se trata de apenas trocar a língua de instrução” (COYLE et al., 2010, p. 27), pois integrar conteúdo e língua demanda um planejamento específico. Outro fator salientado pelos autores é a definição de conteúdo em CLIL que pode ser muito mais flexível do que uma disciplina do currículo escolar como geografia, música, biologia, etc. Porém, ainda que em alguns programas bilíngues essa realidade seja possível, tal decisão irá depender da disponibilidade e formação do professor, suporte linguístico, idade dos alunos e das demandas sociais do contexto. Ou seja, o que exatamente se entende por conteúdo em CLIL irá depender do contexto da instituição de ensino.

Coyle (2010) ressalta a importância de que as tarefas partam do que o aluno já tem familiaridade, contemplando a ideia de *Scaffolding* de Vygotsky (1978) ilustrada na CLIL Matrix (Figura 1) em que há uma ideia de sequência de atividades, partindo de exigência linguística e cognitiva baixa até chegar em uma mais alta:

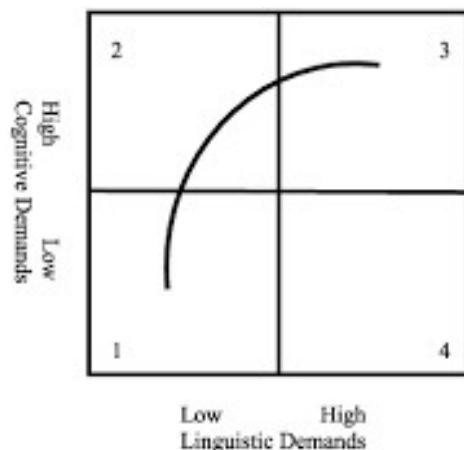


Figura 1 – CLIL Matrix

Fonte: Coyle et al. (2010, p. 43)

Além do *Scaffolding*, a fim de integrar habilidades de pensamento e resolução de problemas, um currículo com CLIL também usará a Taxonomia de Bloom revisada para categorizar diferentes níveis cognitivos, partindo do conhecer e indo até o avaliar, conforme figura abaixo:

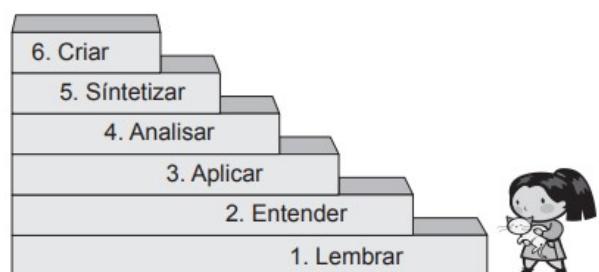


Figura 2 - Taxonomia de Bloom revisada

Fonte: Ferraz e Belhot (2010)

Esses elementos da Taxonomia de Bloom revisada pretendemos utilizar nas propostas de planos de aula, conforme apresentaremos no sexto capítulo, pois apesar de não utilizarmos a CLIL referenciadamente para nossas propostas, consideramos que esse elemento é interessante à medida que o(a) educador(a)

pode refletir sobre as demandas cognitivas que está trabalhando com os alunos a partir das atividades propostas no plano de aula. No entanto, os autores apontam que pensar os objetivos cognitivos acima devem ser aliados aos princípios da abordagem que de acordo com Coyle et al. (2010, pp. 32-33) são:

- (a) língua é uma ferramenta de comunicação,
- (b) diversidade é aceita como parte do desenvolvimento linguístico;
- (c) cultura é instrumental,
- (d) não há uma única metodologia para ensino e aprendizagem de línguas e
- (e) o objetivo é usar a língua bem como aprender a língua, ou seja, aprender enquanto se usa e usar enquanto se aprende.

Ainda que possa ser adaptada a diferentes contextos, para que seja sustentada é necessário que sua base teórica seja transparente na prática e busque esse suporte em abordagens socioconstrutivistas que preveem a centralidade do estudante. Outro aspecto importante é que a CLIL, diferentemente de outras abordagens, não prevê uma linearidade gramatical/ estrutural de conteúdos, mas sim o trabalho com estruturas linguísticas a partir de determinada demanda por temática. Sendo assim, cabe dizer que CLIL propicia muito mais do que a aprendizagem de uma língua por si mesma e abre possibilidades para o trabalho com uma Educação Linguística na infância. Além disso, os autores apontam evidências de que a CLIL aumenta a aprendizagem da língua (COYLE et al., 2010).

A intenção neste capítulo foi apresentar um breve histórico dos métodos e abordagens a fim de contextualizar a forma como o ensino de línguas foi pensado ao longo do tempo até chegar às abordagens comunicativas que, julgamos, serem centrais nas práticas de ensino atualmente e contribuem para pensar o ensino de línguas para crianças de forma que esta seja vista como prática social. Além disso, foi importante apresentar a abordagem CLIL pela possibilidade de integração de conteúdo e língua, algo que para o contexto de ensino para crianças, especialmente em educação bilíngue, contribui para uma organização curricular a partir de temáticas, o que pode vir a propiciar maior engajamento por parte dos estudantes.

Assim, sistematizamos na tabela 3, a seguir, as principais características mencionadas das abordagens que julgamos contribuírem para o ensino de LAC,

sabendo que elas somente não são suficientes para dar conta da complexidade de tal contexto:

Tabela 3 - Síntese das Abordagens de Ensino de Línguas visando o ensino de LAC

| Abordagem Comunicativa | TBLT | Abordagem CLIL |
|---|--|--|
| <p>(a) Uso de expoentes linguísticos dos mais simples ao mais complexo;</p> <p>(b) Uso de linguagem apropriada à situação do ato de fala;</p> <p>(c) Uso de competência estratégica: menor ênfase na forma linguística e grande ênfase na comunicação;</p> <p>(d) Uso de material autêntico;</p> <p>(e) Uso das quatro habilidades;</p> <p>(f) Uso da língua materna é permitido, principalmente em estágios iniciais para se criar o contexto de aprendizagem;</p> <p>(g) Defesa da aprendizagem centrada no aluno e do professor como orientador;</p> <p>(h) Importância ao aspecto afetivo por parte do professor.</p> <p>Leffa (2016)</p> | <p>(a) A crença de que interação e negociação de significado através de tarefas proporcionam oportunidades para aprendizagem de línguas;</p> <p>(b) Aprender uma língua é, em alguma medida, um processo interno onde o significado é construído pelo estudante, não pelo professor;</p> <p>(c) A aprendizagem de uma língua se desenvolve gradualmente;</p> <p>(d) Aprender fazendo: as tarefas proporcionam oportunidades de aprendizagem a partir de usos comunicativos da língua;</p> <p>(e) Tarefas irão ajudar os alunos a reconhecer lacunas na sua própria produção linguística, além de estimular sua confiança e disposição para comunicarem-se.</p> <p>Faez e Takavoli (2019, p. 4)</p> | <p>(a) língua é uma ferramenta de comunicação;</p> <p>(b) diversidade é aceita como parte do desenvolvimento linguístico;</p> <p>(c) cultura é instrumental;</p> <p>(d) não há uma única metodologia para ensino e aprendizagem de línguas e;</p> <p>(e) o objetivo é usar a língua bem como aprender a língua, ou seja, aprender enquanto se usa e usar enquanto se aprende. Coyle <i>et al</i> (2010, pp. 32-33)</p> |

Fonte: da autora

Na seção seguinte apresentamos a Abordagem Ecológica para o ensino de línguas.

4.2 A perspectiva da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas

Ensinar LAC apresenta-se de forma complexa, pois conforme vimos, existe um combo de habilidades desejáveis do professor e isso não é resolvido pela simples adoção de uma abordagem de ensino de línguas. Além disso, até o momento os documentos oficiais que regulamentam a Educação Básica não apresentam contribuições efetivas para alterar esse paradigma excludente. Por fim, as universidades, a não ser por iniciativa de alguns professores pesquisadores, em

grande parte não contribuem com a questão da formação de professores de línguas para crianças. Assim, geralmente, o ensino de LAC no Brasil constitui-se de uma colcha de retalhos (ROCHA, 2006), salvo alguns casos mais embasados por pesquisas existentes na área, com mais comprometimento e reflexão pedagógica (KAWACHI-FURLAN e MALTA, 2020; BROSSI et al., 2020; KAWACHI-FURLAN e TONELLI, 2021).

Nesta pesquisa trazemos essa questão por meio do suporte teórico da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2010; 2013) justamente por seu caráter holístico conforme exposto adiante, pois da forma como se coloca essa questão, percebemos ser necessário uma confluência de fatores. Não é um problema que se resolve pela simples adoção de uma abordagem de ensino de línguas, nem somente pelo conhecimento do idioma por parte do professor, mas que exige um conjunto de elementos que podemos chamar de habilidades desejáveis do(a) educador(a), tais como afetividade, mediação didática adequada - gestão de classe, saber planejar atividades para crianças, construir um repertório de músicas, histórias e outros instrumentos para o trabalho com a criança.

A Abordagem Ecológica para o ensino de línguas parte do princípio de que não existe escola sem língua e, portanto, a linguagem perpassa todos os aspectos da vida escolar (VAN LIER, 2004, p. 3). Além disso, destacamos aqui a perspectiva holística, por considerar, como o próprio autor menciona, a relevância dessa abordagem para pensar outros componentes curriculares e o ensino por meio da LA para crianças, bem como nas possibilidades de uma Educação Linguística desde a infância.

Desse modo, o próprio autor menciona que os termos ecologia da aprendizagem de línguas (*Ecology of Language Learning*) e linguística educacional (*Educational Linguistics*) são utilizados como uma empreitada transdisciplinar e não como campos separados. Por isso, esse campo pode preencher uma função útil tanto para a linguística quanto para a educação, pois a conexão entre linguagem e educação é central na Abordagem Ecológica para ensino de línguas, sendo tratada de duas formas (VAN LIER, 2004, p. 2-3):

- a) para a linguística: informar à comunidade linguística sobre questões educacionais que podem trazer melhorias ao ensino de línguas em escolas e a relevância das teorias linguísticas no mundo real;

- b) para a educação: tornar o estudo da linguagem algo mais central e relevante na formação de professores, especialmente com vistas aos grupos mais heterogêneos, de pessoas, preferências e visões de mundo, cada vez mais frequentes;

Em relação ao ítem (a), nesta pesquisa consideramos a contribuição para o ensino de LAC, concebendo o sujeito criança em todo seu potencial, pensando mais amplamente em uma Educação Linguística na/ para/ com a infância. Em relação ao ítem (b) a contribuição desta pesquisa está com a formação inicial e continuada de professores de LAC, oferecendo uma proposta de abordagem de ensino de LAC com Metodologias Ativas sob a luz da Abordagem Ecológica, conforme apresentaremos posteriormente no capítulo seis.

Propomos, da mesma forma que coloca Van Lier (2004), não uma receita pronta para estas questões, mas contribuir e estimular a discussão crítica e a reflexão sobre língua e sobre educação. Trata-se de uma forma de pensar e de uma forma de agir (VAN LIER, 2004), sua proposta contrapõe-se a uma ecologia rasa (*shallow ecology*) que utiliza métodos da ciência tradicional para prevenir ou minimizar o impacto da ação humana e desastres naturais. Para o teórico, a Abordagem Ecológica para a aprendizagem de línguas parte da ecologia profunda (*deep ecology*) que, nas palavras dele: “‘arrumar’ não é suficiente, adiciona um senso de visão, de propósito e uma evidente ideologia de transformação (a perspectiva crítica)” (VAN LIER, 2004, p. 4). Nesse sentido, acreditamos que esse senso de mudança e o trabalho com a perspectiva crítica pode e deve iniciar já na infância.

Assim, as principais características da Abordagem Ecológica para aprendizagem de línguas estão colocadas no quadro a seguir, conforme apresentadas por Van Lier (2004, p. 4-8):

| SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM ECOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS | |
|---|--|
| RELAÇÕES | A linguística ecológica enfatiza as relações entre as pessoas e o mundo e, na aprendizagem de línguas como forma de se relacionar mais efetivamente com as pessoas e o mundo. A língua é vista como um sistema de relações. |
| AFFORDANCE | É um conceito chave nesta abordagem. Significa que a relação entre um organismo (neste caso, um aprendiz) e o ambiente proporcionam inibição ou ação. O ambiente inclui <i>affordances</i> de todo tipo, tanto físicas quanto sociais e até mesmo simbólicas e todas elas propiciam ações. |

| | |
|--------------------|---|
| CONTEXTO | O contexto não é algo que rodeia a língua, mas que define a língua, ao mesmo tempo em que é definido por ela. O contexto aqui é o coração do problema e deve ser considerado na pesquisa. |
| PADRÕES E SISTEMAS | As palavras <i>padrões</i> e <i>sistemas</i> esquivam as noções de <i>regras</i> e <i>estruturas</i> , pois estas são associadas a noções estáveis no espaço e tempo. |
| EMERGÊNCIA | A aprendizagem da língua não é vista como gradual e linear, mas como emergência. A Emergência acontece quando elementos se combinam e formam um sistema maior. O todo nada mais é que a soma das partes e de uma natureza diferente delas. Esse novo sistema formado pelas partes se posiciona em uma escala diferente, com novos significados e padrões de funcionamento do que os ingredientes que o formaram. Na língua a gramática emerge do léxico, símbolos das ferramentas e aprendizagem da participação. |
| QUALIDADE | Qualidade na experiência educacional é crucialmente diferente de padrão educacional. Um objetivo da abordagem ecológica é harmonizá-los através de investigação sobre o quanto são diferentes e o quanto estão relacionados. Assim como qualidade de vida não é o mesmo que padrão de vida. Na educação o foco está cada vez mais em testes, cada vez mais difíceis, e pouco espaço sobra para música, viagens de campo, arte ou apenas a exploração do conhecimento e ampliação de perspectivas. |
| VALOR | Toda prática, toda pesquisa e toda ação são dirigidas por valores, bem como os produzem. Educação linguística é também uma ciência de valores. |
| CRÍTICA | Tomando a aprendizagem de línguas de uma perspectiva contextualizada, colocamos qualidade antes de quantidade, se focarmos em valores ao invés de fatos objetivos e <i>status quo</i> , então é inevitável que nossa abordagem seja crítica. A perspectiva crítica requer uma avaliação constante do que de fato está acontecendo, do que estamos fazendo alinhado ao que pensamos que deveria acontecer. É um chamado para um pensamento e ação críticos baseado em princípios e convicções pessoais bem articulados. |
| VARIABILIDADE | Tratar todos os alunos da mesma forma é uma prática pedagógica duvidosa. Os alunos são todos diferentes. Um bom professor entende essas diferenças e as leva em consideração. Há também variabilidade em um nível macro nos sistemas educacionais. Na verdade, além de não serem equalizadores como políticas educacionais são produtores de desigualdades. |
| DIVERSIDADE | Diversidade refere-se ao valor de ter professores e alunos diferentes em uma escola e, de forma mais abrangente, pessoas diferentes em uma sociedade, ao invés de uma população homogênea. |
| ATIVIDADE | A linguística ecológica estuda língua e aprendizagem de línguas como áreas de atividade. Nesse sentido, enxerga como passado a sala de aula centralizada no professor, com os alunos enfileirados. Prevê uma comunidade de prática em que os alunos devem atuar em variados tipos de atividade, trabalhando juntos, lado a lado e também individualmente. Nesse sentido o aprendiz é autônomo e a autoria aqui significa ser responsável por seus atos, falar com sua própria voz e ser conectado a suas emoções e sua comunidade de prática. |

Quadro 1 - Síntese das características da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas

Fonte: Van Lier (2004)

O quadro com as características apresentadas por Van Lier (2004) evidencia como a Abordagem Ecológica para o ensino de línguas pode contribuir para a

pesquisa; como ilustração, podemos mencionar o fato de que para educar linguisticamente crianças, é preciso adotar um olhar holístico e, conforme Paiva (2010): “a abordagem ecológica não isola os processos sensoriais, cognitivos, afetivos, pois vê todos esses processos de forma interligada nas experiências que o indivíduo vive na sociedade.” Adiante, buscaremos traduzir como cada uma das características se apresenta no contexto investigativo desta pesquisa. Cabe mencionar que estamos propondo uma abordagem para o trabalho com crianças e, não podemos enxergar essa prática de outra forma que não seja com uma abordagem que proporcione pensar *língua e educação* de forma interconectada.

Além disso, queremos uma Educação Linguística com crianças na infância, para que o sujeito criança possa usufruir das/nas relações do/com o mundo enquanto criança, e por acreditarmos no papel fundamental que a aprendizagem da LA tem de propiciar, à criança, aprender a língua ao mesmo tempo em que através da língua é e se constitui criança no mundo.

Assim, a seguir, apresentamos a importância de cada uma das características da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas nesta pesquisa conforme as relacionamos com a nossa proposta.

4.2.1 Relações

A primeira, *Relações*, diz respeito a importância primordial da afetividade no ensino de LAC. Ao longo da trajetória enquanto coordenadora pedagógica, a pesquisadora já se deparou com grupos bastante heterogêneos de professores. Alguns, por mais proficientes que fossem na língua adicional que deveriam ensinar, não tinham a habilidade de lidar com os alunos de modo que todo o conhecimento do idioma não sustentava sua relação com a turma ao longo do ano letivo, prejudicando o andamento do processo pedagógico. Esse aspecto, importante sempre, acentua-se ao tratar-se de grupos de crianças, uma vez que quando o professor consegue conquistar a turma pelo lado afetivo, todas as outras dimensões do trabalho parecem fluir melhor, pois instaura-se o sentimento de pertencimento ao grupo, o que dá à criança a sensação de que aquele ambiente é seguro, repercutindo na construção da aprendizagem.

Na literatura, encontramos o termo *rapport* (HARMER, 2012) para definir a construção da relação entre professor e aluno. A construção do *rapport* é

considerada um dos elementos mais importantes para o sucesso de uma aula. Se essa relação não está bem construída, o processo de aprendizagem torna-se difícil pois emoções como nervosismo, desconfiança, raiva e tédio ocupam um espaço indesejado. Não existe uma fórmula pronta para o estabelecimento de *rapport*, pois envolve a questão de diferentes personalidades presentes na sala de aula (HARMER, 2012, p. 148). Harmer (2012) apresenta algumas sugestões para a criação do *rapport* que resumimos no quadro 2, a seguir:

| SUGESTÕES PARA ESTABELECER RAPPORT | |
|---|---|
| O professor na sala de aula: | <ul style="list-style-type: none"> • Como professores, a forma como nos comportamos em aula importa. Mesmo que alguns sejam mais extrovertidos, outros mais tímidos, os alunos esperam uma postura profissional: a forma como nos posicionamos frente a eles, a forma como nos apresentamos e nos vestimos. • Precisamos pensar no nosso posicionamento: falar em frente aos alunos, circular entre eles enquanto trabalham em grupos. • Os alunos gostam quando percebem que sabemos o que estamos fazendo, quando nossa aula foi pensada para eles. • Precisamos estar aptos a reagir ao que acontece na sala de aula. Os alunos respeitam professores que conseguem reagir rápido e apropriadamente ao que acontece na sala de aula. |
| Celebrar o sucesso: | <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar honestamente o bom trabalho que os alunos realizam, não apenas os alunos com bom desempenho. Encontrar algo para valorizar em cada aluno: seja a tentativa de realizar atividades ou a tarefa de casa, ou até mesmo o fato de um comportamento positivo. • Ao valorizar, por exemplo, por algo que tenham realizado, estabelecer uma nova meta futura. • Outra sugestão é dispor o bom trabalho em um mural na sala de aula ou criar uma pasta de conquistas (<i>achievements folder</i>). |
| Respeitar os alunos: | <ul style="list-style-type: none"> • Criar um bom <i>rapport</i> é também respeitar os alunos, saber quem eles são, saber seus nomes. Realizar pequenas anotações ao lado dos nomes deles na chamada para recordar quem são. • Ouvir o que dizem, estabelecer contato visual. Nossa olhar, gestos e expressões também estabelecem <i>rapport</i>. • Corrigir de forma que o aluno se sinta confortável. • Organizar a disposição dos alunos em aula. • Tratar a todos da mesma maneira. |

Quadro 2 - Sugestões para estabelecer rapport

Fonte: Harmer (2012)

Além dos pontos mencionados acima, estudos comprovam que a dinâmica da sala de aula beneficia-se quando os professores estão cientes de movimentos excludentes do grupo e agem de forma a incluir as crianças. O sentimento de pertencimento facilita os movimentos de participação e, quanto mais as pessoas

interagem com as outras, mais aprendem. É fazendo que se aprende e é justamente através das tentativas de utilizar a LA que se aprende a usá-la (MURPHEY, PROBER E GONZALES, 2010).

O sentimento de rejeição pode afetar o estado emocional, reduzir a empatia e promover reações agressivas a outros. No entanto, professores podem reconhecer essas reações e convidar o aluno excluído a voltar a participar do grupo. Os pesquisadores Murphey, Prober e Gonzales (2010) em seu artigo intitulado “*Pertencimento emocional precede a aprendizagem*⁸” apresentam uma série de sugestões para professores conforme algumas que listamos no quadro abaixo:

| PERTENCIMENTO EMOCIONAL PRECEDE A APRENDIZAGEM |
|---|
| <p>Atitudes do professor que encorajam o senso de pertencimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o nome do aluno; • Aprender sobre as aspirações dos alunos; • Convidar os alunos a participarem das atividades; • Demonstrar atitudes respeitosas com todos; • Encorajar ajudar uns aos outros, cantar juntos; • Proporcionar desafios ao grupo em que cada um tenha um papel; • Formar grupos de forma aleatória e intencional; |
| <p>Atitudes do professor para lidar com alunos excluídos, além das listadas acima:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressaltar a presença positiva do aluno em aula; • Tornar pública suas contribuições para o grupo; • Mencionar o aluno de forma positiva quando falando com os outros; • Formar duplas com alunos que são mais amigáveis e solidários; • Dar tarefas que tenham potencial de integrá-los ao grupo; |
| <p>Ensinar alunos sobre comportamento de pertencimento e convidar a pertencer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensinar sobre respeitar a diversidade e os benefícios de aprender com ela; • Selecionar livros apropriados para a faixa etária que abordem o tema; |

Quadro 3 - Pertencimento emocional precede a aprendizagem

Fonte: Murphey, Prober e Gonzales (2010)

Na prática, o que vemos é que a criança excluída do grupo realmente reagirá de forma bastante negativa, apresentando um comportamento problemático para as dinâmicas propostas pelo professor. Este aos poucos pode ir fazendo movimentos para se aproximar desse aluno e, uma vez que consegue, usar de estratégias para aproximá-lo e inseri-lo no grupo. Ao mesmo tempo que uma boa dose de paciência é necessária a esse professor quando se depara com um desafio assim, este não pode confundir sua atuação com amizade ou passividade frente a atitudes erradas

⁸ O artigo foi publicado em inglês com o título *Emotional belonging precedes learning*.

da criança. Esse professor precisa encontrar um equilíbrio entre a rigorosidade e a amorosidade, demonstrando que está no comando da situação.

A pesquisadora já verificou professores se perderem nos dois caminhos. Por isso, sugerimos primordialmente estabelecer o vínculo afetivo com os alunos e, logo de início, regras de convivência, as chamadas *Golden Rules* ou *Classroom Rules* e construí-las em acordo com a turma por meio de um jogo ou brincadeira com imagens, por exemplo. Essas regras podem ficar expostas na sala de aula e o professor pode sempre recorrer a elas para estabelecer combinados com a turma, especialmente nos dias em que o comportamento está bastante conturbado. Outra sugestão de dinâmica que funciona bem em grupos de crianças é o Ajudante do dia (*Helper of the day*) que pode ser feito por sorteio ou em ordem alfabética, a experiência do sorteio é mais frutífera uma vez que o ajudante será sempre uma surpresa. O ajudante do dia, além de ajudar o professor com algumas tarefas, auxilia com o sentimento de pertencimento e colaboração no grupo. Além disso, sortear os alunos para participarem de todos os momentos e atividades de aula, fazendo com que todos tenham seu turno e não apenas os mais extrovertidos é também necessário. Essas são atitudes simples, mas que fazem a diferença em grupos de crianças, além disso elas por si só já apresentam oportunidades de uso e aprendizagem da língua alvo.

No entanto, para que essas ações sejam efetivas em grupos de crianças, o(a) educador(a) precisa ser lúdico, a ludicidade tem que passar por dentro de si, ou seja, esse educador para ser lúdico precisa vivenciar a ludicidade como um estado interno e, para isso, conforme aponta Luckesi (2013), “para ensinar ludicamente o educador necessita cuidar-se emocionalmente e cognitivamente, adquirir as habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica” (LUCKESI, 2014, p. 13).

Apresentamos aqui o entendimento da característica *Relações* nesta pesquisa que, para nós, representa a importância de uma relação de afetividade, a construção do *rapport* e a elencamos em primeiro lugar ao planejar o ensino de uma LAC.

4.2.2 Affordance

Affordance é um conceito central na Abordagem Ecológica para o ensino de línguas e diz respeito ao que o ambiente propicia ao aprendiz. Considera-se que todo ambiente, voluntária ou involuntariamente, é gerador de *affordances* sejam elas vantajosas ou não para a aprendizagem. Em Português, *affordance* foi definido como *propiciamentos* por Paiva (2010), no entanto, ao longo deste trabalho manteremos o termo *affordances*. A referida autora acrescentou que:

[...] Van Lier (2000) define o conceito de propiciamento como “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições”, isto é, “a relação entre as propriedades do ambiente e o aprendiz ativo”. Posteriormente, Van Lier (2004, p.91) define propiciamento como “aquito que está disponível para a utilização da pessoa”, ou “algo com potencial para a ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico e social”. As precondições para que o significado emirja são ação, percepção e interpretação em um ciclo contínuo de reforço mútuo. (PAIVA, 2010, p. 2)

Assim, Paiva (2010) propõe a imagem abaixo como ilustração da definição de *affordances*:

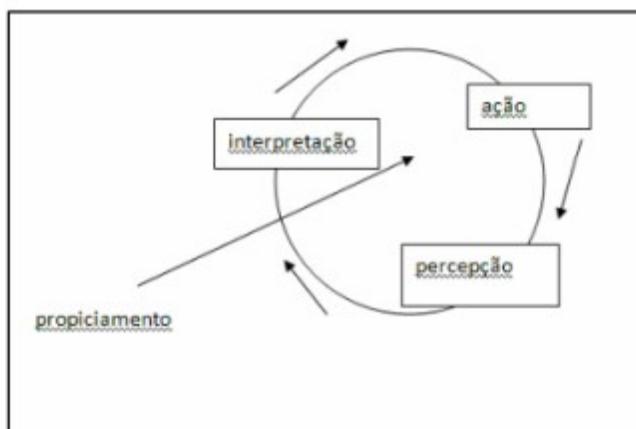


Figura 3 - *Affordances*

Fonte: Paiva (2010)

Segundo Paiva (2010, p. 3) “a leitura dessa figura nos leva a perceber a língua como *affordances* não linear de ações, percepções e interpretações. Usamos a língua para agir no mundo, para perceber e para interpretar as ações sociais da linguagem em nossa volta”.

Um professor ciente disso tem um instrumento valioso para pensar suas estratégias didáticas a fim de propiciar mediações pedagógicas que fomentem momentos de aprendizagem. Trazendo ao contexto do ensino de línguas para crianças, essa mediação é de extrema importância uma vez que para além da construção da aprendizagem do idioma, contribui-se com a formação holística da pessoa ainda na infância.

Acreditamos que a forma como o professor apresenta sua proposta didática aos alunos influencia sobremaneira nos *affordances* gerados. Nesse sentido, Paiva (2013) revela que “a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar em que o aluno tenha a possibilidade de ter experiências linguísticas interpessoais e intrapessoais”, colocando a interação como fator fundamental para a aprendizagem. Assim, entendemos que a interação é um dos fatores responsáveis pela geração de *affordances* na aprendizagem. Conforme Paiva (2013), quando em um ambiente linguístico pobre os aprendizes encontrarão dificuldades para aquisição da língua ou, ainda, com falta de *input* e interação, o desfecho será um desenvolvimento mínimo. Assim, colocamos a interação como fator indispensável às aulas de língua adicional com crianças, o que fortalece a nossa perspectiva de que um ensino fragmentado, baseado em palavras vocabulário não é suficiente para uma Educação Linguística desde a infância.

Paiva (2013) estabelece quatro tipos diferentes de interação na sala de aula tendo como base a interação entre as espécies de um bioma e os aplica pelo viés da perspectiva Ecológica para referir-se à interação na sala de aula, são eles: mutualismo, comensalismo, competição e predatória conforme veremos abaixo:

- a) *Mutualismo*: quando ambos parceiros se beneficiam da interação;
- b) *Comensalismo*: quantos os menos proficientes se beneficiam da interação sem nenhum benefício para os parceiros mais competentes;
- c) *Competição*: quando os extrovertidos roubam o turno dos mais tímidos;
- d) *Predatória*: quando casos de bullying e assédio moral silenciam os menos proficientes;

A autora pontua que para seres humanos além desses quatro tipos de interação, também deve ser incluída a interação *Mediada*, considerando que o homem é a única espécie capaz de desenvolver tecnologia (livros, correio, telefone, TV, rádio, cinema, internet) para ampliar sua interação dentro e fora do seu próprio

bioma. Além disso, Paiva (2013) também ressalta a importância da interação em ambientes naturais para aquisição da segunda língua e que “empoderados pelas novas tecnologias, os alunos podem ampliar suas experiências interacionais e ir além das quatro paredes da sala de aula”. Outro exemplo interessante apresentado por Paiva (2013) é no que diz respeito às experiências interacionais fora da escola como no caso de *hobbies* dos alunos em que eles têm a possibilidade e necessidade de interagir com outros falantes do idioma, ressaltando o quanto isso torna-se profícuo para a aprendizagem.

Paiva (2013) apresenta, então, uma contribuição fundamental para a leitura de *affordances* nesta pesquisa a partir da perspectiva dos tipos de interação. Em nossa pesquisa, para além de atividades pedagógicas, a interação nas aulas de LAC também deve estar presente através de brincadeiras que, para nós, é a atividade social infantil por excelência. É, portanto, através de propostas lúdicas e de brincadeiras que o professor de línguas para crianças conseguirá propiciar, ao máximo, possibilidades de interação e, consequentemente, de aprendizagem.

4.2.3 Contexto

A característica *Contexto* é de extrema importância quando pensamos em um projeto pedagógico que proponha uma Educação Linguística na infância. O *Contexto* em que atuamos nos permite ou restringe possibilidades e, por isso, independente dele, precisamos pensar em educar para formar seres humanos melhores, para a solidariedade desde a infância e utilizar a língua adicional como meio de intervenção para isso. Como ilustração de contextos extremos: se sou educador ou educadora em um contexto de extrema pobreza, tenho que usar o ensino da língua para incentivar a promoção social; se sou educador, educadora em um contexto de elite, tenho que usar o ensino da língua para reflexão sobre os privilégios e desigualdades presentes no mundo. Porém, em ambos os contextos tenho que usar a língua para ampliação das visões de mundo e educar para fomentar uma Educação Linguística desde a infância que pense valores como a solidariedade, visando a formação de sujeitos que reflitam local e globalmente, que desejem um mundo melhor e mais justo para todos.

4.2.4 Emergência

Quando trabalhamos com ensino de línguas para crianças é difícil e, talvez, ousamos dizer até mesmo controverso pensar a aprendizagem da língua de forma gradual e linear conforme comumente encontramos em livros didáticos, assim corroboramos a visão de Van Lier (2004) de que a língua é vista como *Emergência*. O próprio conceito de linearidade no ensino da língua conforme usualmente apresentado nos materiais didáticos com a sequência de tempos verbais: verbo *to be*, presente, passado e futuro não faz sentido no contexto de ensino para crianças uma vez que, por exemplo, as próprias histórias infantis, recurso que deve ser utilizado em aulas de língua adicional com crianças, apresentam frequentemente narrativas com o tempo verbal passado.

O conceito de *Emergência* é bastante relevante porque língua para criança não é algo desenvolvido de forma linear, mas também consideramos que diz respeito à espontaneidade da criança, bem como à necessidade de que o professor aproveite os interesses da turma como recursos pedagógicos, aproveitando o que surge do interesse do todo e das partes. A *Emergência* surge, portanto, da combinação do todo das características da Abordagem Ecológica pensadas para o ensino de línguas para crianças. Compreende-se que toda nova aprendizagem é *Emergência* e toda vez que a *Emergência* ocorre um novo patamar é atingido no processo de aprendizagem.

4.2.5 Padrões, Sistemas

A ideia de *Padrões e Sistemas*, para esta pesquisa, é vista em termos de refutar que existe um único conceito de criança e padrões estáveis a serem seguidos. Juntamente com o conceito de *Qualidade*, essas características relacionam-se, em nossa perspectiva, com o que Dewey (1938) falava sobre a importância da experiência para educação. Nesse sentido, Dewey (1938) apresenta uma contribuição importante ao afirmar que o principal objetivo da organização escolar é preparar os jovens para as responsabilidades futuras através da aquisição dos conhecimentos considerados importantes e, assim sendo, a escola impõe padrões de comportamento adulto àqueles que estão apenas amadurecendo. Nesse sentido, o autor argumenta que a lacuna entre as práticas pedagógicas e a realidade infantil é tão grande que as formas de comportamento e aprendizagem são estrangeiras para os pequenos a ponto de inibir uma participação e interação mais ativas deles com o que é proposto. Isso porque na concepção de aprendizagem da

escola trata-se de adquirir o que já está sistematizado nos livros, ou seja, o que deve ser aprendido é ensinado como um produto acabado.

Para alterar esse cenário, Dewey (1938) defende uma ideia de educação baseada na experiência em que para cada característica da educação tradicional existe a contrapartida de uma ideia mais progressista de ensino. No entanto, ele defende não ser necessário pensar em termos opostos, mas sim que ambas as abordagens são essenciais para refletir uma ideia correta de experiência. Dessa forma, o autor aponta que para cada característica da educação tradicional, estabelece-se um desafio a ser pensado pela ótica de uma educação progressista e baseada na experiência conforme se verá na tabela abaixo:

Tabela 4 - Educação Tradicional e Educação Progressista por Dewey (1938)

| Educação tradicional | Educação progressista |
|--|--|
| Imposição | Expressão e cultivo da individualidade |
| Disciplina externa | Liberdade de atividade |
| Aprendizagem a partir de textos e professores | Aprendizagem também através da experiência |
| Aquisição de habilidades isoladas e técnicas a partir de repetição sistemática | Aquisição de habilidades como meio para um fim de forma a torná-las vitais e atrativas |
| Preparação para um futuro remoto | Aproveitamento das oportunidades da vida presente |
| Materiais e objetivos estáticos | Conhecimento com um mundo em constante mudança |

Fonte: baseado em Dewey (1938)

Para o teórico, reconhecer as fragilidades da educação tradicional não significa que se saiba como resolvê-las em um modelo de educação mais progressista. A questão central seria como estabelecer esses pontos de contato sem violar o princípio de aprender através da experiência pessoal. Como colocar a experiência naquilo que é visto como um problema da educação tradicional? Como ressignificar na prática?

Salientar que a crença da educação genuína vem da experiência não significa que todas as experiências sejam educativas já que algumas coibem experiências futuras. Na concepção de Dewey, toda experiência educativa relevante exerce algum papel em outra experiência futura.

Sendo assim, o papel do professor se reveste de importância e significado, pois cabe a ele avaliar cada experiência com a maturidade que os mais novos não podem. Ele precisa julgar quais atitudes irão conduzir à continuidade da experiência, o que torna esse tipo de educação muito mais complexo do que o tradicional. Educadores precisam conhecer os arredores físicos e sociais para extrair deles tudo o que pode contribuir para a construção de experiências relevantes e que valham a pena.

Nesse sentido, associando Paiva (2010) e Dewey (1938) o conceito de interação é fundamental para a experiência, dada a sua função e potencial educativo. Por isso a interação que nesta pesquisa é geradora de *affordances* e *Contexto* são inseparáveis, uma vez que uma experiência é o que é em função do lugar e do tempo em que ocorre. Esse ambiente então de ensino de línguas para crianças, por sua vez, estabelece as condições que interagem com necessidades pessoais, desejos, intencionalidades pedagógicas e capacidades para criar a experiência. Portanto, todos esses fatores formam a experiência de aprendizagem e é dela que vem nossa concepção da característica *Qualidade* da Abordagem Ecológica, conforme veremos abaixo.

4.2.6 Qualidade

Uma das formas de pensar em *Qualidade* para uma Educação Linguística na infância é relacionar com a ideia de experiência conforme postulou Dewey (1938) associada aos conceitos de interação e *affordance*. Fundamentalmente as crianças precisam interagir e experienciar para aprender.

A questão da *Qualidade* dessa experiência nos remete a considerar o que é significativo para crianças e aqui se faz o contraponto do ensino baseado em vocabulário (KAWACHI-FURLAN; LACERDA, 2020) que menospreza completamente a inteligência da criança. A afirmação de Van Lier “na educação o foco está cada vez mais em testes, cada vez mais difíceis, e pouco espaço sobra para música, viagens de campo, arte ou apenas a exploração do conhecimento e ampliação de perspectivas” vai ao encontro da *Qualidade* das experiências. Qualidade comumente é vista pelas famílias como notas e testes e, aqui, buscamos ampliar essa visão para aprendizagem como exploração, como experiência, como processo, como vivência através da língua adicional e em tudo aquilo que faz sentir e faz sentido para enriquecer a experiência da aprendizagem de uma segunda

língua na infância. Nesse sentido, será abordada mais adiante um elemento central dessa pesquisa são as Metodologias Ativas e seu potencial para criar situações de aprendizagem.

4.2.7 Valor e Crítica

Interpretamos *Valor* e *Crítica* a partir da importância da língua como instrumento de ação do sujeito no mundo. Em nossa perspectiva, vemos a língua como elemento empoderador do sujeito. Ter acesso a uma língua adicional é ter acesso a um bem simbólico que fomenta a construção de identidade(s), bem como a promoção social do sujeito e, em nossa perspectiva, esse acesso deve começar desde a infância de forma significativa e não apenas através do ensino fragmentado de vocabulário.

Com relação a característica *Valor*, retoma-se a questão do quanto a língua produz sentidos e somos produzidos por ela. Valores podem e devem ser ensinados na escola e, através da língua adicional, pode-se desenvolver atitudes de maior empatia para com o outro e outras culturas.

Sabendo que a língua produz *Valor(es)*, a dimensão *Crítica* precisa ser considerada desde os contextos de ensino na infância; seja no simples ato de o professor problematizar, em uma situação de sala de aula, sobre ‘cor de pele’ ou ‘cor de menino’ e ‘cor de menina’, por exemplo. Van Lier (2004) nos diz que “a perspectiva crítica requer uma avaliação constante do que de fato está acontecendo, do que estamos fazendo alinhado com o que pensamos que deveria acontecer”. Sendo assim, entendemos essa perspectiva *Crítica* na Abordagem Ecológica como um exercício constante de reflexão sobre nossa prática pedagógica, mantendo-a sempre atual.

Ao pensar que com línguas ensina-se *Valor*, essa prática educativa deve ser sempre revisada, questionadora e aberta. Essa característica de posicionar-se criticamente indica aprender sempre, ao longo da vida e prepara para a *Diversidade* de pessoas e contextos com que iremos nos deparar ao longo da carreira docente. Nesse sentido também enfatizamos a importância de que o professor saia da formação inicial com a certeza de que precisará continuar aprendendo ao longo da vida, é o conceito de *lifelong learning*.

4.2.8 Variabilidade, Atividade e Diversidade

Variabilidade no contexto da nossa pesquisa, diz respeito à aplicação de diferentes estratégias, atividades e avaliações, a fim de contemplar a *Diversidade* de pessoas e situações presentes na sala de aula.

Por fim, mas não menos importante, a característica da *Atividade*, para esta pesquisa alinha-se com a premissa central das Metodologias Ativas que prevê a *Atividade* e a ação do aluno como central para a aprendizagem. O aluno precisa agir para aprender.

As características apresentadas revelam uma visão holística do processo de aprendizagem de línguas, o que favorece a reflexão para uma Educação Linguística na infância. Não existe apenas uma infância, assim como não existe apenas uma definição de criança, bem como um único contexto sobre o qual se possa abordar a importância e urgência de tratar sobre a formação de professores para o ensino de línguas para crianças. O que se sabe é que essa formação docente precisa ser mais ampla, mais atual e de forma que esse professor possa lançar mão de uma gama de recursos para tomar decisões nas situações que a profissão irá lhe apresentar.

Todo ensino de língua deve ser situado no *Contexto* e promover, dessa forma, uma Educação Linguística que contribua para a formação de pessoas melhores, mais abertas ao mundo e outras culturas, bem como mais solidárias.

Até o momento este trabalho apresentou duas bases teóricas que sustentam sua proposta: Abordagens Comunicativas para o ensino de línguas e Abordagem Ecológica para o ensino de línguas com suas características traduzidas para o contexto desta pesquisa. A seguir veremos o conceito de Educação Linguística.

4.3 Educação linguística

Compreendendo um currículo como um "componente formador da realidade em que vivemos", entende-se que este deve enfrentar os desafios impostos pela sociedade, de forma a contribuir com a formação de cidadãos mais críticos, cientes da sua atuação no/com o mundo e também mais solidários. Conscientes de que tudo o que existe é constituído e se constitui através da linguagem, o ensino de

línguas passa a ter um papel fundamental sendo necessário qualificar o ensino de uma LAC. Nesse sentido Bagno e Rangel (2005) argumentam que entendem por Educação Linguística

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)

O conhecimento de uma LA amplia nossas possibilidades de escolha e de ação no mundo, Ladeia *et al.* (2020) complementam essa perspectiva dizendo que

[...] as demandas complexas da vida cotidiana, o exercício da cidadania e do mundo do trabalho certamente nos colocam em relação direta com o nosso entorno, mas também nos inserem no mundo de forma mais ampla. Nesse contexto, o domínio de outras línguas potencializa nossa capacidade de escolha, bem como a compreensão de nós mesmos e do outro nas complexas relações do século XXI.

A perspectiva das autoras vislumbra o quanto o conhecimento de uma língua adicional emancipa sujeitos. Assim, a fim de que esse conhecimento contribua ao desenvolvimento do sujeito, o professor precisa buscar ampliar sua perspectiva em relação à Educação Linguística na infância, utilizando o potencial emancipatório e interativo da aprendizagem de uma LA. Para tanto, Monte Mór (2007) argumenta sobre a necessidade de o professor desenvolver uma percepção crítica das sociedades nas quais se vive, de modo que possa contribuir ao desenvolvimento de pessoas que interajam tendo mais capacidade de tomar decisões e fazer escolhas, além de estarem atentos e vigilantes ante a necessidade da desestabilização de conceitos hegemônicos (BROSSI; FREITAS, 2020).

Nesse sentido, em trabalhos mais recentes sobre o ensino de LAC tem se adotado o conceito da Educação Linguística na/ para/ com a Infância conforme algumas definições apresentadas a seguir.

Pensar o ensino de LAC como Educação Linguística, segundo Brossi *et al.* (2020a), provoca desestabilização de conceitos hegemônicos naturalizados e muitas vezes ignorados na sala de aula (de LI) além de contribuir para o cultivo de valores éticos e de cuidados com o ser humano, com o planeta e com a vida. Percebemos que as autoras pontuam a contribuição de Educação Linguística na infância como elemento que contribui a uma formação mais holística do indivíduo, assim como é pensada na Abordagem Ecológica para o ensino de línguas.

Ampliando a perspectiva anterior, Kawachi-Furlan e Lacerda (2020) ressaltam que pensar uma Educação Linguística em línguas estrangeiras envolve refletir sobre o que é ensinar e aprender línguas, o que entendemos por língua e linguagem e também o papel da tecnologia nesse processo. Dessa forma, os autores argumentam por uma visão de língua como prática social, bem como apontam a necessidade de essa discussão estar presente na formação docente inicial para que seja crítica e emancipadora. Em nossa perspectiva, reafirmamos a importância das Metodologias Ativas tanto para a formação dos professores quanto para um projeto de ensino de LAC, pois apresentam o potencial, conforme veremos adiante, de criar situações de aprendizagem que beneficiam a geração de *affordances* e contribuem ao desenvolvimento holístico por meio da LA.

Além destas perspectivas, Kawachi-Furlan e Malta (2020) com base na definição de crítica da professora Walkyria Monte Mór compreendem Educação Linguística como a capacidade do aprendiz de atuar em seu próprio contexto, no da sociedade e no do mundo. Ressaltam ainda que a intenção é dar a esses aprendizes oportunidades de expandir suas perspectivas, refletir sobre seu papel na sociedade, bem como sua capacidade de construir significados. Assim, argumentamos em favor do ensino da LA que preveja um papel ativo ao aluno, algo que se estabelece como característica central nas Metodologias Ativas conforme veremos no próximo capítulo.

Corroboramos todas as definições anteriores e conforme já mencionamos neste trabalho, uma Educação Linguística demanda determinadas perspectivas sobre o desenvolvimento de uma aula; entre elas a compreensão de uma visão holística e integrada sobre língua e educação. Assim, acrescentamos que educar linguisticamente na infância é respeitar o aprendiz criança como alguém capaz de

construir e desenvolver saberes, bem como exercitar e estabelecer relações entre si e o mundo por meio da(s) língua(s).

Nesse sentido, salientamos que é uma discussão importante à formação docente para o ensino de línguas o estudo a respeito do que é Educação Linguística. Além disso, em nossa concepção, tanto o trabalho com Metodologias Ativas, quanto o respaldo de uma Educação Linguística são aspectos possíveis e fundamentais desde os Anos Iniciais.

A seguir, abordaremos as Metodologias Ativas portadoras de potencial contribuição à lacuna na formação de professores para o ensino de línguas para crianças, sob a luz da Abordagem Ecológica, a partir de dois vieses: primeiro, por contribuir com a ressignificação do que é aprender e do que é ensinar e, segundo, por apresentar possibilidades para o trabalho centrado no aluno, geração de *affordances* bem como integrado a tecnologias digitais desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.4 A contribuição das Metodologias Ativas

Neste capítulo iremos abordar o contexto da quarta revolução educacional, a justificativa para utilização das Metodologias Ativas, seus modelos e definições.

4.4.1 Princípios das Metodologias Ativas

Como forma de compreendermos a importância das Metodologias Ativas para pensar os processos de ensino atualmente, traçaremos um preâmbulo com base em Araújo (2011, p. 33-39) que pontua, ao longo da história, termos passado por quatro revoluções educacionais, conforme expomos a seguir.

- 1) **Primeira:** estruturou a educação formal tal como a conhecemos, reconheceu seu papel essencial para o desenvolvimento das relações sociais e da sociedade, apesar de restringir-se aos filhos da aristocracia e da burguesia.
- 2) **Segunda:** a partir do decreto do Rei Frederico Guilherme II, tornou obrigatória a educação básica na Prússia, retirando do clero a gestão das escolas, que

passaram a ser responsabilidade de gestão do Estado. Nesse formato, colocou-se como central a figura do professor, detentor e transmissor de conhecimento com um grande número de alunos sob sua responsabilidade. Os livros eram caros e o professor era aquele que tinha a oportunidade de estudá-los e transmitir o conhecimento a um número limitado de estudantes. Como apenas uma minoria da população estudava, aplicava-se a regra da seletividade e da homogeneização, excluindo os mais humildes, os que apresentavam dificuldade de aprendizagem ou de conduta.

- 3) **Terceira:** como forma de consolidação dos ideais de igualdade da Revolução Francesa começa a surgir a ideia de uma educação para todas as pessoas, com sistemas educativos baseados na busca por escolarizar 100% das crianças. Essa universalização do ensino vincula-se à consolidação de uma concepção moderna de democracia nas nações ocidentais, trazendo a diversidade para dentro das salas de aulas: diferentes níveis sociais, formas de pensar, raças, ideologias, culturas e gêneros.
- 4) **Quarta:** comprehende-se que os profissionais da educação precisam entender e assumir uma postura acadêmico-científica que leve à reinvenção da educação, fazendo um contraponto entre tradição e inovação, sem pensar de forma dicotômica. Segundo o autor, esse novo modelo precisa considerar dimensões complementares de conteúdo, forma e mudança nas relações entre docentes e discentes.

Com base em Araújo (2011), estamos vivendo a quarta revolução educacional que apresenta três elementos fundamentais: *conteúdo, forma e relações*. No que tange ao *conteúdo*, deve trazer a dimensão ética e de responsabilidade social, que se considera essencial para conviver com as diferenças na sala de aula e na sociedade.

Quanto à *forma*, significa repensar tempos, espaços e metodologias, incorporando as transformações de acesso à informação e ao conhecimento advindo das revoluções tecnológicas recentes, conforme o autor menciona no trecho que segue:

A introdução de novas ferramentas e tecnologias digitais, que promovam a interação e novas formas de relações sociais, em consonância com novas configurações de produção de conhecimento pela humanidade, permite

vislumbrar novas formas de organização dos tempos, dos espaços e das relações nas instituições de ensino e pesquisa. (ARAÚJO, 2011, p. 41)

As *relações* conforme mencionado no trecho acima sofreram alterações pelas tecnologias digitais e, ainda, algo essencial nessa quarta revolução educacional é pensar as *relações* entre docentes e discentes, que devem sofrer uma inversão: o processo pedagógico centrado no ensino passa a centrar-se na aprendizagem e no protagonismo do estudante, pressupondo um sujeito ativo e um professor mediador. Esses três elementos da quarta revolução: *conteúdo*, *forma* e *relações* serão importantes para a formalização da nossa proposta de abordagem nos planos de aula conforme será visto no sexto capítulo deste trabalho.

Repensar conteúdo, forma e relações torna as Metodologias Ativas fator central na perspectiva da quarta revolução educacional. Da forma como entendemos, para além do ensino fragmentado do idioma, principalmente para pensar uma Educação Linguística desde a infância, é preciso ressignificar o que é aprender e o que é ensinar.

Em nossa perspectiva, as discussões teóricas apresentadas até aqui parecem encontrar viabilidade prática com base nas Metodologias Ativas sob a luz da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas.

As Metodologias Ativas apresentam o potencial de repensar o que é aprender e o que é ensinar e trazem uma grande contribuição para a área de ensino de línguas ao adicionar seus modelos como possibilidade de uma integração significativa da tecnologia às práticas de ensino, transformando a forma como conteúdos podem ser abordados, inserindo o aluno no seu papel ativo, bem como formas de trabalhar colaborativamente. Dessa forma, pretendemos ratificar o interesse por uma aprendizagem holística, com base no *Contexto*, através de situações de aprendizagem que estimulem um ambiente interativo de colaboração, gerador de *affordances*.

As situações de aprendizagem geradas pelo trabalho com Metodologias Ativas podem também contribuir com a formação crítica de docentes. É justamente nesse sentido que se corrobora Kawachi-Furlan e Lacerda (2020, p. 546) quando afirmam que devemos defender “teorias que nos levem à produção de significados, os quais nos levam às transformações, que nos conduzem a outras maneiras de agir

e pensar". Além disso, que possibilitem sempre, no exercício da profissão, a ousadia de pensar e acreditar que outra(s) realidade(s) é(são) possível(iveis). Apostamos na transformação das práticas com as *affordances* geradas pelas Metodologias Ativas, as quais também possibilitam prática(s) de Educação Linguística, visando uma educação emancipadora e sensível ao *Contexto*, uma educação que se propõe ir além da transmissão de conhecimentos e do ensino fragmentado do idioma para crianças.

Conforme vimos, há métodos e abordagens que trazem princípios para o ensino de línguas de forma comunicativa. No entanto, as abordagens comunicativas, apesar de apresentarem características importantes como a defesa da aprendizagem centrada no aluno e uso da língua em situações de vida real, baseiam-se no ensino de uma língua a partir de noções e funções algo que, na prática, não contribui para se pensar o ensino de LAC pois essas não conseguem alcançar esse nível de abstração. Frente a essa limitação comprehende-se que uma Educação Linguística na infância que contemple noções e funções se dê pela perspectiva da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas; entretanto, a fim de contemplar também a noção de uma escola que privilegie espaços de aprendizagem centrados no aluno, recorremos às possibilidades das Metodologias Ativas.

Nesse viés sobre a insuficiência da adoção de uma abordagem de ensino, Rosa e Kawachi-Furlan (2021) argumentam que:

Com o passar dos anos, as concepções de língua(s) foram ganhando diferentes sentidos. Ela já foi, e por muitos ainda é concebida como um sistema independente composto por partes a serem aprendidas, conforme aponta Leffa (2012). Tal concepção acaba por balizar a formação do professor como alguém que deveria absorver um conhecimento instrumental e dominá-lo para ser repassado para o aluno. Dessa forma, não só temos a concepção de língua, e a do papel e da formação do professor, como também temos a definição do papel do aluno, que seria de receber o conhecimento passado pelo professor, bem em consonância com uma educação bancária, que é fortemente criticada por Freire (1987), e com uma visão de criança vazia e incompleta, que precisa ser revista (PICANÇO, 2013). (ROSA; KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 211)

A afirmação acima demonstra a forma como muitos professores concebem seu papel após a graduação quando não há nesta a problematização sobre Educação Linguística, nem a reflexão sobre a utilização de Metodologias Ativas: “alguém que deve absorver um conhecimento instrumental, dominá-lo e repassá-lo

ao aluno". Da mesma forma, a concepção de aluno: "receber conhecimento passado pelo professor". Por isso insistimos que ressignificar práticas pedagógicas deve passar pelos três elementos da quarta revolução educacional (ARAÚJO, 2011) e eles envolvem diretamente a utilização de Metodologias Ativas.

4.4.2 Conceito de Metodologias Ativas

Metodologias Ativas é um termo guarda-chuva cuja ideia central está no deslocamento do papel do aluno como alguém passivo e receptor de informações para um sujeito ativo, participante, bem como concentra-se na atividade do professor cujo papel seria criar, facilitar e mediar situações de aprendizagem.

Entre as possibilidades para ressignificar as práticas pedagógicas com Metodologias Ativas estão o Ensino Híbrido e seus modelos de aplicação, a *Peer Instruction*, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Aprendizagem Baseada em Problemas, A Aprendizagem Criativa, *Design Thinking*, STEAM, entre outros. Na proposta da abordagem nesta tese utilizamos o Ensino Híbrido com os modelos Rotacionais e Aprendizagem Criativa adaptada ao ensino de línguas para crianças por considerá-los modelos mais adequados e viáveis de aplicação na infância, conforme veremos suas definições e características adiante neste capítulo.

Por um lado, vemos uma geração cada vez mais conectada às tecnologias, por outro, a forma como se ensina e se aprende línguas foi, indiscutivelmente, alterada por elas. Por isso, as Metodologias Ativas representam um aspecto central neste trabalho, pois contribuem para repensar práticas de formação e prática docente para o ensino de línguas adicionais para crianças, bem como para uma utilização das tecnologias de forma integrada aos ambientes de aprendizagem. Além disso, apresenta uma possibilidade de ressignificação do que é aprender e do que é ensinar, mesmo que recursos tecnológicos não estejam disponíveis. Essa inovação sustentada ou disruptiva das Metodologias Ativas vem no sentido de dar conta de "sociedades cada vez mais conectadas digitalmente, fluidas e em rápida transformação" (FERRAZ; MATTOS, 2019, p. 239).

Assim, há um crescente interesse à utilização das Metodologias Ativas (MA) com propostas pedagógicas em todas as áreas de ensino, pensando em novos

formatos para a educação e escolas, alterando papéis de professores e de alunos na intenção de que a escola e também suas ramificações virtuais sejam mais atrativas e geradoras de situações de aprendizagem. O trabalho com MA permite que a escola adicione novas estratégias em comparação ao passado, em que a escola se restringia à memorização, o professor era o único detentor da informação e o papel do aluno era basicamente memorização de dados. Agora, com maior acesso à informação, acreditamos não ser mais possível que a educação seja baseada somente em administração de conteúdos; precisamos ir além e desenvolver habilidades de raciocínio crítico, análise e interpretação de dados e, para tanto, mais do que acesso à informação, as práticas precisam ser pensadas de forma a colocar a atividade do aluno no centro do processo.

Apesar de a internet e as tecnologias digitais terem feito emergir um novo paradigma social descrito por alguns autores como a Sociedade da Informação, passando para a Sociedade do Conhecimento e, em seguida, para a Sociedade da Aprendizagem (COUTINHO; LISBÔA, 2011), ainda não se pode dizer que haja uma mudança significativa na forma de trabalhar as estratégias de ensino em grande parte das instituições de ensino, fato evidenciado pela grande dificuldade em adaptarem-se ao Ensino Remoto Emergencial devido à Pandemia do Covid-19.

Kawachi-Furlan e Tonelli (2021) apoiadas nas dificuldades enfrentadas pelos professores no contexto da pandemia de Covid-19 enfatizam que é discurso comum jogar toda a responsabilidade de reinventar-se para o professor, mas atentam para o fato de que o professor necessita de ajuda das instituições em que trabalham, do governo e de autoridades competentes. As autoras ressaltam, que sob pressão de reinventar as práticas, alguns professores retomaram e/ou continuaram práticas tradicionais, focando suas aulas em gramática e vocabulário, ou seja, práticas de ensino estrutural e fragmentado da língua.

Vivemos tempos de mudanças constantes e, ao mesmo tempo que a escola pede mudanças, formação mais ampla dos estudantes, o professor nem sempre encontra esse espaço de diálogo e reflexão para uma formação continuada em meio a jornada exaustiva de trabalho. De acordo com a publicação Inova Escola (2016), escolas inovadoras investem em espaços diferenciados de aprendizagem, gestão inovadora, alteração no papel do professor, recursos tecnológicos, trabalho com projeto de vida e personalização.

Nesse viés enfatizamos a necessidade de a formação docente também já estar mais conectada a essa realidade. A universidade precisa estar conectada à sociedade na qual está inserida, visando formar professores capacitados aos novos desafios da escola e da sociedade; a uma concepção de ensinar que compreenda o protagonismo e participação dos alunos como fatores indispensáveis à aprendizagem, através de práticas colaborativas e do uso das tecnologias digitais, de modo a favorecer a oferta de diversas experiências, engajamento social e contribuir na direção de formar cidadãos mais críticos, mais conscientes de seu papel no/com o mundo e, sobretudo, mais solidários e, conforme mencionamos, isso deve iniciar na infância.

Assim, Metodologias Ativas não são algo completamente novo. Essa concepção de ensino e aprendizagem surgiu muito antes das tecnologias que modificaram nossa sociedade, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores como John Dewey já defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, algo que foi perdido em função da massificação da educação no formato mais tradicional de ensino. Nesse sentido, as tecnologias digitais de informação e comunicação são recursos interessantes às Metodologias Ativas, mas não devem ser vistas como algo indispensável à sua aplicação prática. O(a) educador(a) pode utilizar Metodologias Ativas ainda que não tenha recursos digitais à sua disposição no seu contexto de ensino. Dessa forma, a alteração dos papéis do professor e do aluno se sobrepõem ao digital, ou seja, não são os recursos que irão alterar paradigmas de ensino, mas sim as situações de aprendizagem propostas e as *affordances* a partir delas.

No passado, a escola se restringia à memorização, o professor era detentor da informação, o aluno precisava memorizar dados, era a chamada Sociedade da Informação. Posteriormente, na Sociedade do Conhecimento, com a facilidade de acesso à informação, não se pensava ser mais possível a educação baseada em administração de conteúdo; o importante era desenvolver raciocínio, análise e interpretação de dados. Na chamada Sociedade da Aprendizagem, sinaliza-se à necessidade de dar continuidade ao processo de aprendizagem ao longo de toda a vida, desconstruindo “o mito” da palavra formado no sentido de pronto que era dado ao concluir a educação formal, como a graduação, por exemplo.

Moran (2018) pontua que aprendemos quando alguém mais experiente nos fala e também a partir de um envolvimento mais direto, por questionamento e experiências. Contudo, o autor afirma que as metodologias predominantes de ensino são as dedutivas, em que o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno a aplica em situações específicas. A partir disso, Moran constata que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas aquela por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda.

Em decorrência disso, Moran (2017) nos diz que nos últimos anos, há uma ênfase em combinar Metodologias Ativas em contextos híbridos e faz a ressalva de que pesquisas atuais em neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, por isso aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos.

Segundo ele, de certa forma, toda aprendizagem é ativa em alguma medida, porque demanda do estudante e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, etc. Acrescenta, ainda, que “o importante é estimular a criatividade de cada um e a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores, que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais” (MORAN, 2017, p. 3).

Sendo assim, o papel do professor também muda e ganha maior relevância; este torna-se orientador ou mentor, pois deve ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos.

Moran (2015) destaca ainda que a combinação equilibrada da flexibilidade da Ensino Híbrido com Metodologias Ativas (fazendo, refletindo, avaliando e compartilhando) facilita a ampliação de nossa percepção e competência em todos os níveis e reforça que as sociedades mais dinâmicas são as que incentivam a colaboração, o empreendedorismo e a criatividade.

Moran (2015) afirma que as instituições atentas às mudanças escolhem dois caminhos para implementação de novas pedagogias; o primeiro, mais brando, partindo de alterações progressivas em que se mantém o modelo curricular

predominante e se adotam metodologias ativas como o Ensino Híbrido e a Aprendizagem Baseada em Projetos e, um segundo, mais amplo, com mudanças mais profundas adotando modelos disruptivos. O autor parte deste pressuposto dizendo que métodos tradicionais de ensino, baseados na transmissão de conhecimentos, faziam mais sentido quando o acesso à informação era mais difícil.

Muitos teóricos enfatizam a importância de metodologias que contribuam à formação de alunos mais proativos e criativos, como as Metodologias Ativas em que a ação do aluno é colocada em primeiro plano. Para tanto, Moran (2015) chama a atenção à reorganização do espaço físico, com salas de aula que privilegiem tanto aprendizagens individuais, quanto em grupos, além de conexão sem fio para o uso de tecnologias móveis. Segundo ele, algumas dimensões estão ficando claras na educação formal:

a) modelo *Híbrido* – em que nos reunimos de várias formas, física e virtual, de acordo com a necessidade e com a flexibilidade;

b) metodologias ativas – porque aprendemos melhor através da prática e;

c) o modelo *online* com uma mistura de colaboração e personalização em que cada aluno desenvolve um percurso individual e participa em determinados momentos de atividades em grupo. O teórico enfatizava estarmos sendo pressionados para mudar, sem tempo para testar e que não vivemos mais em tempos sólidos, em que os conhecimentos adquiridos serviam de suporte a toda uma vida.

Em meio a isso, estamos em um cenário de insatisfação coletiva em que estudantes reclamam das aulas rotineiras, enfadonhas e pouco dinâmicas e os professores, da frustração pela pouca participação, desinteresse e desvalorização por parte dos estudantes em relação às aulas e às estratégias criadas para chamar a atenção deles. Percebe-se que a simples utilização de tecnologia nas aulas não altera esse panorama, atestando que, estas por si só não transpõem velhos paradigmas (KIELING, 2017). Contudo, reforçamos nossa concepção de que é possível trabalhar com Metodologias Ativas mesmo que não haja recursos digitais disponíveis. Por isso, a ação proposta para ensinar não pode ser desconectada daqueles que dela participam, enfatizando a necessidade de que os docentes busquem novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos alunos. É

nesta perspectiva que se situam as Metodologias Ativas, deslocando a perspectiva do ensino (professor), para a aprendizagem (aluno) (DIESEL, et al., 2017).

Enquanto as metodologias mais tradicionais são baseadas na transmissão de informações e no papel central do docente, as Metodologias Ativas buscam a construção e colaboração junto aos estudantes, estimulam a reflexão, a autonomia e a pesquisa. Sendo assim, os autores Diesel *et al.* (2017) apontam os princípios das Metodologias Ativas de ensino:

- a) *Aluno: centro do processo de aprendizagem* – a partir de uma maior integração dele no processo de construção do próprio conhecimento e de uma participação mais efetiva em sala de aula.
- b) *Autonomia* – a partir da postura mais ativa do estudante acredita-se estar estimulando o desenvolvimento de uma postura mais autônoma e crítica.
- c) *Problematização da realidade e reflexão* – a partir da busca pela integração dos conteúdos com o contexto social.
- d) *Trabalho em equipe* – a partir das atividades propostas que visam favorecer a interação constante entre os alunos.
- e) *Inovação* – a partir da crença de que tais metodologias exigem ousadia e coragem dos professores.
- f) *Professor: mediador* – a partir da constatação de que este assume uma postura investigativa da própria prática e da concepção de que a prática pedagógica é essencialmente formadora.

Como podemos perceber, as Metodologias Ativas não estão propondo algo totalmente novo e têm aproximações com correntes teóricas já conhecidas, como o construtivismo, além de pesquisas mais atuais na neurociência que enfatizam a necessidade da ação para aprender. A seguir, iremos expor os modelos de aplicação das Metodologias Ativas.

4.4.3 O leque de possibilidades de ressignificação e ação do trabalho docente a partir das Metodologias Ativas

Conforme vimos, a quarta revolução educacional consiste em três elementos: conteúdo, forma e relações. No que tange à forma, se viabiliza a partir das

Metodologias Ativas, as quais comumente são diretamente aliadas ao uso da tecnologia. De fato, as modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas metodologias de ensino quando há a intenção de uma integração planejada das mesmas no processo educativo escolar, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem. O ambiente físico das salas de aula não se modificou significativamente, ainda que tenhamos uma lousa digital, alguns computadores e celulares, os alunos continuam sentados em suas classes com um professor à frente. Porém, queremos enfatizar que é a interação gerada por essas tecnologias e/ou espaços de aprendizagem que podem (re)criar e ampliar o espaço da sala de aula para além da formatação tradicional e dos próprios limites escolares (BACICH et al., 2015). Com isso, queremos dizer que a falta de recursos tecnológicos não deve ser um impedimento para que o professor utilize Metodologias Ativas.

A seguir, apresentamos os modelos de Metodologias Ativas, a começar pela Ensino Híbrido, o *Blended Learning*.

4.4.3.1 Ensino Híbrido (*blended learning*)

Nesta seção discutiremos as definições de Ensino Híbrido e o motivo pelo qual este modelo vem se tornando tão relevante nas discussões sobre ensino-aprendizagem. Consideramos o *Blended Learning* uma possibilidade interessante de intervenção, de inovação sustentada na realidade das práticas pedagógicas, bem como um desafio, pois utilizando as palavras de Paulo Freire que afirma mudar é difícil, mas é possível:

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica. (FREIRE, 1996, p. 79)

A afirmação de Freire nos faz refletir sobre o compromisso de ser professor a partir de uma atuação comprometida com atualização e mudança constantes. Assim,

surge a proposta da Ensino Híbrido, sobre a qual a definição mais difundida é a dos autores Horn e Staker (2015, p. 34-35):

É um programa de educação formal no qual o aluno aprende, pelo menos em parte, *online*, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, lugar e/ ou ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico, supervisionado; é, sobretudo, uma experiência de aprendizagem integrada que propõe unir o antigo com o novo: presencial e *online*.

No entanto, conforme aponta Kieling (2017) outros autores definem Ensino Híbrido como a união da sala de aula presencial com atividades baseadas na web (ALBRECHT, 2006) e a integração combinada de aprendizagem tradicional com abordagens baseadas em web (OLIVER e TRIGWELL, 2005). Claypole (2003) argumentou que o *Blended Learning* não é nada novo, mas sim o desenvolvimento lógico de tendências anteriores envolvendo métodos misturados de ensinar e; Westbrook (2008) argumenta que o uso do termo *Blended Learning* pode ser diluído em função do grande número de definições, no entanto, o autor também acredita que é possível que continue como um importante conceito no ensino de línguas já que o foco é a preocupação com a melhor prática para proporcionar a experiência mais efetiva de aprendizagem de línguas. Para o professor Mattar (2017) o *Blended Learning* já é sinônimo de educação semipresencial e pode ter dois sentidos, um mais (a) estrito e outro mais (b) amplo, conforme colocado a seguir:

- a) Sentido Estrito: Ensino Híbrido seria a mistura entre a educação presencial e a distância (*online*). Em um extremo a educação presencial e, no outro, a distância e no centro, a educação semipresencial. Neste sentido o BL já vem aparecendo como tendência em sucessivas versões do *Horizon Reports* e é este o sentido que dão Horn e Staker (2015) que apresentam quatro modelos conforme apresentaremos adiante.
- b) Sentido amplo: de acordo com Mattar (2017) é o mais defendido pelo professor Moran e aponta para a combinação de diferentes espaços de aprendizagem ou entre aprendizagem formal e informal, ou seja, o online não seria um elemento essencial para a definição. Nesse sentido, se o *Blended* pode não ser considerado uma Metodologia Ativa, certamente está associado ao seu uso, pois estaria ligado à aprendizagem mais centrada no aluno (MATTAR, 2017, pp. 27-29).

Consideramos tanto o sentido mais estrito quanto o mais amplo exemplos de Ensino Híbrido e podem ser considerados Metodologias Ativas, pois o cerne de ambas as propostas está na ação do aluno e na proposição de novas estratégias de

ensino. Principalmente porque defendemos que a ausência de recursos tecnológicos em determinado contexto educacional não deve ser impeditivo para aplicação de novas estratégias de ensino.

A Ensino Híbrido tem quatro modelos de acordo com a definição de Staker e Horn (2015): (1) Modelo de rotação, (2) Modelo flex, (3) Modelo à la carte e (4) Modelo Virtual Enriquecido, conforme podemos visualizar abaixo:



Figura 4 - Modelos de Ensino Híbrido

Fonte: Kieling (2017), adaptado de Horn e Staker (2015).

Rotação por Estações

O modelo de Rotação por Estações organiza os estudantes em grupos de modo que cada um realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Após um determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até todos terem passado por todos os grupos.

Laboratório Rotacional

No Laboratório Rotacional, os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratórios. O modelo começa com a sala de aula tradicional e, em seguida, adiciona uma alternância para computador ou laboratório de ensino.

Sala de Aula Invertida

No modelo da Sala de Aula Invertida a teoria é estudada em casa, no formato *online*, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de problemas, entre outras atividades. Esse modelo é também valorizado como a porta de entrada para o *Blended Learning*. Tais modelos são considerados de inovação

sustentada para a sala de aula, pois conciliam o melhor do ensino tradicional com o *online* e não rompem completamente com o modelo tradicional de ensino. Mesmo assim, é indispensável que haja uma transformação na atuação do professor e do aluno para que esse novo espaço [seja profícuo] de aprendizagem seja profícuo.

Conforme o professor Mattar (2017, p. 31) afirma é importante registrar que não é uma ideia nova, pois em cursos de pós-graduação já é comum que as aulas acabem envolvendo apresentações dos alunos e discussões, embora considere-se que muitas vezes os professores compreendem esse formato de forma errônea e abdicam de seu papel, deixando tudo a cargo do aluno.

Essa inversão teria se tornado possível pelo desenvolvimento das tecnologias; as aulas em vídeo são consideradas o ingrediente chave na abordagem invertida, sendo esses criados e elaborados pelo professor ou selecionados de um repositório online. A *Flipped Learning Network* (2014) propôs quatro pilares da aprendizagem invertida (MATTAR, 2017, pp. 31-34):

- 1) Ambiente flexível: permite uma variedade de modos de aprendizagem, os educadores podem reorganizar seus espaços fisicamente para apoiar o trabalho em grupo e individual. Há o elemento de escolha do aluno sobre quando e onde aprendem, bem como a flexibilização das avaliações.
- 2) Cultura da Aprendizagem: os alunos estão mais ativamente envolvidos no próprio processo de aprendizagem.
- 3) Conteúdo Intencional: O educador determina o que precisa para ensinar e quais materiais os estudantes devem estudar por conta própria.
- 4) Educador Reflexivo: o professor precisa estar ainda mais preparado do que na sala de aula tradicional, observar constantemente seus alunos durante todo o processo e fornecer *feedback* relevante.

É importante ressaltar que a sala de aula invertida demanda bastante trabalho, pelo menos inicialmente, por parte do professor, assim como é importante deixar claro o que se espera dos alunos antes, durante e depois das aulas. O professor Mattar (2017) chama a atenção para o quanto são distintas as exigências para com os alunos comparado ao ensino tradicional. Além disso, os instrumentos de avaliação devem ser variados e em momentos distintos para que o professor possa ir sempre tendo esse *feedback* e acompanhamento dos alunos.

Essa organização é imprescindível para que o aluno não pense que não está tendo aula ou que “só está assistindo vídeos”. É essencial que o aluno entenda que nesse modelo ele vai abandonar o seu papel de “absorvedor passivo de informações”.

Ainda no modelo de Rotação temos o primeiro exemplo de modelo disruptivo, ou seja, que rompe com a sala de aula tradicional conforme se conhece:

Rotação Individual

Cada aluno tem um cronograma próprio e não alterna obrigatoriamente entre cada Estação.

Os modelos seguintes também são disruptivos e sugerem a aprendizagem *online* como eixo condutor do processo de ensino:

Modelo Flex

O curso ou disciplina *online* é a espinha dorsal da aprendizagem, mesmo que direcione o aluno para atividades presenciais. Cada estudante tem um cronograma fluido e personalizado entre as modalidades de aprendizagem. O professor é presencial e ele ou outro adulto oferece apoio sempre que preciso em uma base presencial, flexível e adaptativa sempre que necessário.

Modelo À la carte

O nome vem da característica desta modalidade em que o aluno pode escolher um curso entre inúmeras opções para fazer um curso totalmente *online* que acompanha outras experiências na escola regular com professor *online*.

Modelo Virtual Enriquecido

Os estudantes têm sessões presenciais obrigatórias com professor presencial e complementam o trabalho de forma *online* quando estão fora da escola.

Em todos os modelos de Ensino Híbrido o aluno é incentivado a ser mais autônomo e exercer seu protagonismo, ser mais responsável pela sua construção de conhecimento; no entanto, se se quiser alunos com mais iniciativa, precisa-se transformar a atuação enquanto educadores e, para isso Bacich *et al.* (2015) chamam a atenção para o professor como *designer* de caminhos, utilizando a tecnologia como integradora de espaços. Para tanto, é necessário que, a partir de

um plano de implementação, o professor defina qual o melhor modelo para sua realidade e tenha o apoio da instituição.

A seguir, se expõe modelos para além dos apresentados por Horn e Staker (2015) que abrangem outras opções de Metodologias Ativas.

4.4.3.2 Peer Instruction

A *Peer Instruction* pode ser considerada um tipo de Sala de aula invertida, mas, por desenvolver uma sistemática própria, merece ser tratada separadamente. Eric Mazur, seu criador diz, inclusive, ter sido ela a origem da Sala de Aula Invertida. Ele observou que seus alunos em Harvard não estavam conseguindo resolver problemas do mundo real, apesar de conseguirem resolver os propostos pelos livros. Em outra situação, em que tentava explicar por mais de dez minutos uma questão para sua turma, sem sucesso, propôs aos alunos que conversassem entre si. Segundo ele, a aula virou um caos, mas conseguiram seguir em frente. A partir de então, Mazur desenvolveu um processo em que os alunos participariam ativamente de seu processo de aprendizagem, dando origem à metodologia da *Peer Instruction* (Instrução por pares) (MATTAR, 2017, pp. 41-45):

- 1) Leituras/ vídeos online antes da aula: os alunos leem o material didático e as anotações do professor antes das aulas;
- 2) Questões online antes da aula: Para garantir a leitura, são propostas três questões abertas que devem ser respondidas pela internet antes da aula. As duas primeiras estão relacionadas a aspectos complexos da leitura e a última é sempre: “O que achou difícil ou confuso na leitura? Se nada foi difícil ou confuso, conte-nos o que achou mais interessante. Seja o mais específico possível”. O acesso a essas respostas permite uma preparação da aula com mais foco nos alunos;
- 3) Breve explicação conceitual sobre o tema: já na aula, o professor faz uma exposição rápida sobre o assunto, entre 7 a 10 minutos. As dúvidas podem ser respondidas na aula ou em FAQ;
- 4) Teste conceitual: é proposto um teste conceitual em, no máximo, 2 minutos e o mesmo tempo é dado aos alunos para refletirem, primeiro individualmente, depois registram suas respostas, silenciosamente. O autor sugere que os últimos dez segundos sejam animados, com uma música, por exemplo, para gerar uma expectativa. Os testes podem ser de múltipla escolha, perguntas abertas, etc. e os alunos podem utilizar recursos diversos para responder, para depois serem expostas à turma e o professor fornecer um *feedback* imediato.

Desse teste, espera-se acertos entre 35% e 70%, pois se menos de 35% acertarem, poucos alunos entenderam os conceitos e, se mais de 70% o conseguirem, a discussão posterior pode ser improdutiva. A partir desses dados, a aula pode tomar diferentes rumos:

- o professor pode repetir a explicação se o percentual de acertos for baixo;
- com um nível razoável de acertos, formam-se grupos para discussão dos conceitos;
- com mais de 70% de acertos, o professor pode dar uma breve explicação sobre o tema e seguir adiante;

No tempo total, os testes podem ocupar até metade da aula.

- 1) *Peer Instruction*: nesse caso, o tema é retomado e os alunos conversam entre si a fim de convencê-los de que sua resposta está correta. O professor circula pela sala e esse momento leva em torno de 2 a 4 minutos.
- 2) Respostas individuais ao teste conceitual: por fim, repetem o teste conceitual. Sempre há um aumento das respostas corretas.
- 3) Fechamento do professor: o professor brevemente, em cerca de dois minutos, comenta a resposta correta e passa a um novo tópico.
- 4) Questões online: incluem soluções de problemas praticados em aula, individualmente e por escrito.

Conforme se pode ver, as etapas da *Peer Instruction* requerem elaboração de avaliações por parte do professor. O professor deve valorizar todos os momentos de participação dos alunos: respostas ao questionário antes da aula, esforço e participação e respostas individuais.

O autor desta proposta ironiza que em aulas expositivas os professores transferem suas notas diretamente aos cadernos dos alunos, sem passar pelo cérebro de nenhuma das partes. Complementa dizendo que, hoje a informação vem de todos os lados, mas que aprender é uma experiência social.

A seguir expõe-se outra modalidade de Metodologias Ativas, a Aprendizagem Baseada em Projetos.

4.4.3.3 Aprendizagem Baseada em Projetos

Com base em Tavares e Potter (2018) a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é interessante para professores de línguas para crianças que necessitam tanto de habilidades linguísticas quanto de metodologia apropriada para a idade.

O principal objetivo da ABP é fazer com que o aprendizado dentro da escola tenha conexões com a vida real, o que torna o processo de aprendizagem muito mais significativo. Tavares e Potter (2018) atentam para a distinção entre os chamados projetos para finalizar uma unidade de trabalho, como um encerramento de um capítulo e do trabalho com ABP que envolve um processo mais complexo. E, neste sentido, a palavra processo tem uma relevância e deve ser enfatizada.

Projetos são tarefas complexas, baseadas em questões e problemas desafiadores que envolvem os estudantes em solução de problemas, tomada de decisões ou atividades investigativas, além de dar a oportunidade de os alunos trabalharem com relativa autonomia por períodos de tempo e culminam em produtos reais ou apresentações. (THOMAS, 2000 apud TAVARES e POTTER, 2018, p. 11)

Ainda de acordo com as referidas autoras, o objetivo final do ABP é que os alunos realizem e apresentem um produto ou uma solução que possa fazer a diferença, seja informando sobre problemas da vida real, seja conscientizando as pessoas sobre isso, ou seja, apresentando uma relação de significado com a vida real.

Outros elementos importantes no trabalho com ABP são o desenvolvimento da colaboração e cooperação. Além de os alunos aprenderem a trabalhar colaborativamente, também aprendem a respeitar as opiniões dos outros, ouvir, comprometer-se e exercer o protagonismo; habilidades que serão importantes ao longo de suas vidas. Eles deverão desenvolver seu próprio questionamento sobre o tópico proposto, buscar informações e decidir sobre o produto final.

Em contrapartida, o papel do professor é de facilitador e orientador nessa trajetória, além de proponente de atividades interativas e avaliador do processo de forma constante, não apenas do produto final. Além disso, propor a avaliação entre pares também é usual em ABP. Uma sugestão das autoras para isso é o

compartilhamento dos critérios de avaliação com os estudantes. Em suma, as autoras apontam cinco pontos centrais no ABP: (1) Aprendizagem para a vida real; (2) Questões desafiadoras; (3) Processo; (4) Trabalho colaborativo e; (5) Avaliação de pares, de processo e de produto.

Quando se pensa a organização curricular contemporânea para crianças, entende-se que esta deve levar em consideração a integração de saberes, ou seja, a adoção de uma perspectiva holística de trabalho. São várias as características da ABP que levam a crer ser esta relevante para se estruturar um ensino de língua para crianças tais como: é uma abordagem centrada no estudante, apresenta visão de desenvolvimento holístico do aluno e o desenvolvimento de uma unidade integrada de trabalho com início, meio e fim. Mesmo em um currículo já estruturado, os projetos podem ser usados de forma a complementá-lo ou suplementá-lo.

Avaliamos que a Aprendizagem Baseada em Projetos apresenta uma possibilidade para ressignificar a aula de uma língua adicional com crianças, pois além de desenvolver habilidades essenciais para o exercício da cidadania, contribuir com a conexão da escola com a vida, transforma a aprendizagem dos conteúdos, pois apresenta-os de forma contextualizada. No entanto, um dos grandes desafios para quem trabalha com ABP em língua adicional com crianças é que eles provavelmente não tenham tanto conhecimento da língua, e corre-se o risco de utilizarem primordialmente a língua materna, portanto é preciso ensinar a língua ao mesmo tempo em que eles trabalham com projetos. Por outro lado, crianças tendem a se engajar mais quando escolhem sobre o que trabalhar; para isso a tarefa mais importante do professor é promover atividades atrativas, dando ênfase à interação, pois a atividade em grupos é central, bem como o desenvolvimento do protagonismo dos alunos.

Esse desenvolvimento é extremamente desafiador para o professor, pois requer uma nova forma de pensar a escola e todo o processo pedagógico, por isso a importância de buscar parcerias com colegas e gestão. Outro aspecto que as autoras Tavares e Potter (2018) apontam é dividir com os alunos os critérios de avaliação e incluir ferramentas de autoavaliação que podem ajudá-los a encarar o projeto com mais seriedade.

Além disso, as autoras Tavares e Potter (2018, p. 15) dão uma série de dicas preciosas para tirar o projeto do papel como questionar-se, em primeiro lugar, o

porquê de estar criando o projeto com os alunos, o que se sabe sobre eles, no que são interessados, como conseguir engajá-los, como criar uma boa *Driving Question* (pergunta orientadora), como organizá-los, quanto tempo se terá, quais são os objetivos propostos de aprendizagem, com quais colegas contar, etc e sugerem uma ferramenta chamada de *Project Wheel* (Roda do projeto) para dar início à criação do projeto, pois segundo elas a fase de preparação é a mais importante:

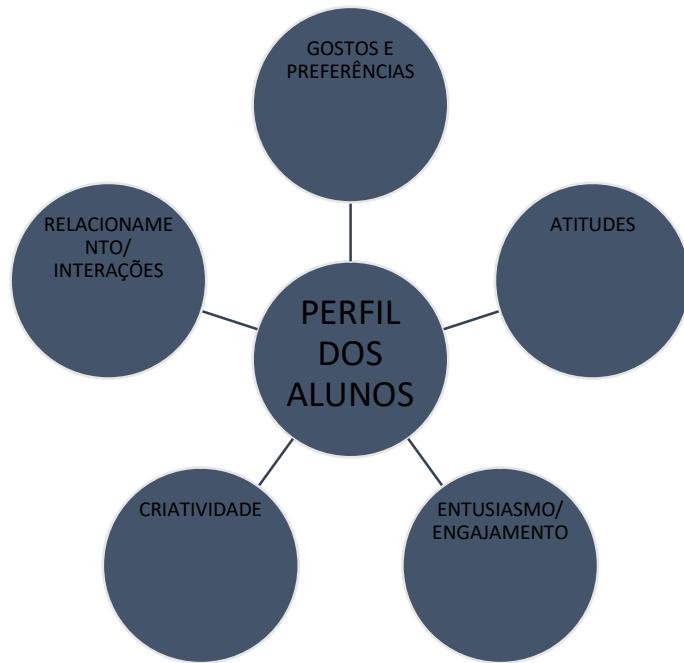


Figura 5 - Project Wheel (Roda do projeto)

Fonte: Adaptado de Tavares e Potter (2018, p. 16)

Outra dica das autoras é começar pensando pelo fim, ou seja, quais são os resultados esperados, depois pensar nas tarefas de avaliação que serão utilizadas e, então, selecionar as etapas menores. Para tanto, elas sugerem uma série de perguntas, conforme quadro abaixo:

| PERGUNTAS PARA FORMATAÇÃO DE PROJETOS |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que espero dos meus alunos?</i> • <i>O que quero que eles atinjam?</i> • <i>Que tipo de habilidades cognitivas e sociais, de conhecimento e de recursos meus alunos irão precisar?</i> • <i>Como irei medir os resultados?</i> • <i>Que tipo de conteúdo precisarei trabalhar para que eles tenham input suficiente sobre o tópico?</i> • <i>Que tipo de tarefas comunicativas irei promover para que tenham bastante prática da língua aprendida?</i> |

Quadro 4 - Perguntas para formatação de projetos

Fonte: Tavares e Potter (2018, p. 17)

Tendo em vista o apresentado afirma-se que a ABP oferece possibilidades de um ensino além do ensino instrucional do idioma, o que pode ressignificar e ampliar o ensino da LIC, inclusive podendo tratar de questões de forma crítica guardadas as devidas proporções, de forma a desnaturalizar pré-conceitos e conceitos hegemônicos.

Sabe-se que esse modelo pode ser bastante complexo para se concretizar na prática, seja por dificuldades advindas da disponibilidade de tempo por parte dos docentes, de carga horária ou disponibilidade para reuniões de planejamento. Assim, a seguir apresenta-se a Aprendizagem Criativa, a qual considera-se um modelo de Aprendizagem Baseada em Projetos para crianças.

4.4.3.4 Aprendizagem Criativa adaptada ao ensino de línguas

Quando se escolhe trabalhar dentro do escopo das Metodologias Ativas, se propõe aulas mais engajadoras, alunos mais protagonistas e autônomos, mais pensantes, críticos, que sejam capazes de colocar-se no mundo/ com o mundo, sendo assim, espera-se, mais solidários. Especificamente no caso do ensino de LAC que a língua seja instrumento de mediação e empoderamento desse processo pedagógico. Acredita-se que tenha ficado claro até aqui a convicção de que esse movimento pedagógico deva iniciar desde a infância com o apoio das Metodologias Ativas e o respaldo da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas. Dentre as possibilidades apresentadas pelas MA, a ABP parece reunir fatores que contribuiriam para o ensino de LIC com vistas a uma formação holística da criança.

Nesse âmbito, será apresentada agora a Aprendizagem Criativa (RESNICK, 2017), que acredita-se ser a ABP para crianças, por excelência.

Com base em Resnick (2017) pode-se dizer que Froebel chamou a educação primária de jardim de infância (*kindergarten*, em Alemão), pois entendeu que, assim como os jardineiros fazem com as plantas, as crianças também floresceriam melhor em certas condições; segundo ele o papel dos educadores é criar essas condições. Mitchel Resnick (2017), professor e pesquisador do MIT *Media Lab*, afirma que, enquanto o jardim de infância tende a reproduzir o que acontece nos níveis mais avançados de ensino, o desejável seria que o oposto acontecesse, isto é, que os níveis mais avançados se espelhassem no jardim de infância. Antes de Froebel abrir o primeiro Jardim de Infância na Alemanha, em 1837, a maioria das escolas eram baseadas na abordagem de transmissão, que se resumia a um professor passando informações e seus alunos copiando. Naquela época, ele percebeu que tal abordagem não funcionaria com crianças, pois compreendeu que elas aprendem melhor interagindo com o mundo a sua volta, ou seja, mudando para um modelo de educação interativo e proporcionando-lhes o intercâmbio com pessoas, brinquedos, materiais de trabalho manual e objetos.

Resnick (2017) afirma que as escolas priorizam o ensino por meio de regras e instruções, ao invés do desenvolvimento de ideias próprias e estratégias, e lamenta que as abordagens de ensino permaneçam as mesmas do século anterior, ou seja, tradicionais. O pesquisador argumenta que, enquanto as escolas se mantêm tradicionais, o mercado de trabalho se transforma, se adapta a mudanças, a novos recursos e formas de comunicação. Nesse sentido, muitas das crianças que estão hoje nas salas de aula irão exercer profissões que nem foram ainda inventadas. Assim, torna-se essencial, a habilidade de pensar e agir criativamente e comunicar-se com outras culturas.

Na abordagem de Aprendizagem Baseada em Projetos, proposta por seu grupo de pesquisa no MIT *Media Lab*, leva-se em consideração a Espiral da Criatividade: imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir e assim recursivamente, com ênfase nos quatro P's da Aprendizagem Criativa: Projetos, Paixão, Parcerias e Pensar brincando. Recentemente a Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa inseriu um novo P: o Propósito, considerando que as aprendizagens são mais significativas quando situadas no contexto social, cultural e ambiental em que

vivemos. Os autores defendem que, quando as pessoas trabalham com algo que realmente gostam, tendem a se esforçar mais e a superar dificuldades.

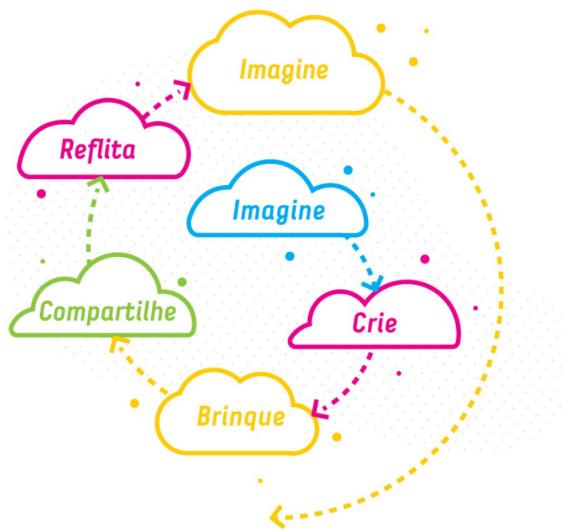


Figura 6 - Espiral da Criatividade

Fonte: Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa. Disponível em:
[<https://aprendizagemcriativa.org/pt-br/sobre-aprendizagem-criativa>](https://aprendizagemcriativa.org/pt-br/sobre-aprendizagem-criativa)

A estrutura da Espiral da Criatividade fornece subsídios de ordem prática para que professores possam estruturar seus projetos nas escolas com um viés lúdico, simplificado e interativo. No caso do ensino de LAC, ao utilizar a ABP ou AC não podemos perder de vista o foco linguístico como mediação do processo, o que se apresenta como um desafio ao professor conforme mencionado anteriormente. Por um lado a ABP/ AC contribuem com o ensino holístico; por outro, na prática, nem sempre é fácil manter as mediações e o foco na língua inglesa.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico do trabalho.

5 Metodologia

Neste trabalho apresentamos uma proposta de abordagem de ensino LAC com Metodologias Ativas sob uma perspectiva Ecológica a partir de módulos de planejamentos de aulas. Isso será realizado a partir de alguns conteúdos recorrentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de planejamentos de aula que contemplem a base teórica apresentada nesta tese a fim exemplificar sua viabilização prática, concebendo os próprios planejamentos de aula como *affordances*.

Conceber os planejamentos como *affordances* encoraja os(as) educadores a responderem às oportunidades de aprendizagem na aula, motiva-os a prepararem as aulas minuciosamente, porém quando em sala de aula o foco está em trabalhar com os alunos, não em cumprir as etapas de um planejamento. O aprendiz é visto como um participante ativo no processo de forma que as oportunidades de aprendizagem surgem da própria participação e uso (ANDERSON, 2015, p. 228-229).

Retomando o que fora discutido anteriormente, é possível afirmar que há uma crescente demanda por professores de inglês para crianças, porém tal ensino é desassistido pela lei. Assim, o objetivo desta tese é apresentar uma abordagem de ensino de Línguas Adicionais para Crianças, a qual será demonstrada por meio de planos de aula construídos com base nos princípios de uma Educação Linguística com Crianças, a Abordagem Ecológica e Metodologias Ativas.

A pesquisa propõe o trabalho com Metodologias Ativas em seus desdobramentos teóricos e empíricos, considerando o ensino de línguas para crianças sob a luz da Abordagem Ecológica para o Ensino de línguas (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2013). Para tanto, adotamos as características da Abordagem Ecológica para o Ensino de Línguas e as colocamos como referências para elaboração dos módulos, são elas: Relações; *affordance*; Contexto; Padrões e Sistemas; Emergência, Qualidade; Valor, Crítica, Variabilidade, Diversidade e

Atividade. Ainda que nem sempre todas elas sejam identificadas nas propostas de planos de aula. Acreditamos que estas características apresentam um valor atemporal, trazendo a flexibilidade de adaptação a cada contexto, mesmo que diferentes Diretrizes regulem esse ensino.

O contexto desta pesquisa apresenta duas perspectivas. Por uma perspectiva macro busca contribuir de forma a trazer a proposta de uma abordagem para ensino de LAC com Metodologias Ativas sob a luz da Abordagem Ecológica. Já pela perspectiva micro, apoia-se na trajetória da pesquisadora enquanto professora e coordenadora. Ambas as perspectivas se resumem na proposta dos módulos de planejamentos de aula apresentados no capítulo seis.

Como possibilidades das Metodologias Ativas foram utilizados os modelos de ensino híbrido de Rotação: Rotação por Estações, Sala de Aula Invertida e Laboratório Rotacional, além da Aprendizagem Criativa adaptada ao ensino de línguas. Essas opções foram selecionadas por serem consideradas possíveis de viabilizar o trabalho docente com crianças em práticas escolares de ensino de línguas adicionais.

A fim de promover práticas de ensino híbrido foi incorporado aos módulos um ambiente de sala de aula virtual usando como exemplo o *Google Classroom*. Desta forma, além de tornar possível a utilização da sala de aula invertida, por exemplo, buscou-se demonstrar como o ambiente virtual tem o potencial de ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Os temas escolhidos para as propostas partem da experiência da pesquisadora por serem temas recorrentes em propostas de materiais didáticos para crianças, os quais são: troca de informações pessoais básicas, família, profissões, escola e materiais escolares. As propostas de trabalho com esses temas foram realizadas por meio de Metodologias Ativas, buscando um olhar disruptivo, que fosse além de formatos mais tradicionais de abordá-los a fim de trazer intencionalidade pedagógica e propiciar situações de aprendizagem às práticas.

Assim, cada tema contém um módulo em que desde o título há uma provocação para a reflexão das crianças. No módulo 4 cujo conteúdo é *school and materials* o título é *What can I use to learn?*, esse título irá remeter para a concepção do próprio planejamento como uma *affordance*, fazendo com que o professor reflita

sobre como promover oportunidades de aprendizagem a partir dele, ou seja, como tornar essa temática realmente significativa para o aprendiz criança.

Da mesma forma esse esquema de relacionar o título com situações de aprendizagem se aplica nos outros módulos: (1) *What can I say about me?* – troca de informações pessoais e likes; (2) *The people I can call family* – família; (3) *How can we help other people?* – profissões/ajudantes da comunidade.

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada uma vez que conforme Paiva (2019, p. 11) a pesquisa aplicada “é aquela que tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”. Além disso, apresenta gênero prático e empírico, pois caracteriza-se por intervir no contexto pesquisado, apoiando-se em conhecimentos científicos, bem como baseia-se na observação e em experiências de vida (PAIVA, 2019).

Na sequência deste trabalho apresentaremos a proposta com os planos de aula para uma Educação Linguística na infância: o ensino de LAC e Metodologias Ativas sob a luz da Abordagem Ecológica.

6 Proposições para uma Educação Linguística na infância: o ensino de Línguas Adicionais com crianças e Metodologias Ativas sob a perspectiva da Abordagem Ecológica

A nossa proposta baseia-se na ideia de aprender fazendo (*learn by doing*) e apoia-se na quarta revolução educacional (ARAÚJO, 2011) em que se pensa atribuir maior significado ao que se aprende, maior intencionalidade às práticas pedagógicas com a mudança do papel do aluno e do professor, passando da lógica centrada do ensino, para a ênfase na aprendizagem.

Sendo assim, o próprio planejamento já é considerado uma *affordance* (ANDERSON, 2015), pois como essa é uma abordagem com base no trabalho com Metodologias Ativas, os planejamentos são idealizados a partir da premissa de responderem a oportunidades de aprendizagem. Van Lier afirma que o aprendiz não é um recipiente passivo de informações, mas um participante ativo no processo, de forma que as oportunidades de aprendizagem surgem como uma consequência da participação e do uso (ANDERSON, 2015, p. 229), o que torna a utilização de Metodologias Ativas ainda mais relevante nesta pesquisa e, desde a infância. Enquanto educadores, não podemos controlar processos de aprendizagem, mas podemos influenciá-los criando um ambiente profícuo e, para tanto, precisamos conceber nossas proposições desde o planejamento como *affordances* e, em aula, responder efetivamente ao que surgir a partir delas.

Assim, com base em Anderson (2015, p. 230) ao invés de incluirmos na estrutura do planejamento os resultados de aprendizagem desejados (*learning outcomes*), descrevemos as oportunidades de aprendizagem (*learning opportunities*) que queremos oferecer aos alunos no percurso da aula. Sendo que as oportunidades de aprendizagem seriam atos em que a aprendizagem tem potencial de ocorrer como consequência da aula.

Conforme mencionado anteriormente no referencial teórico, seção 4.1.1, a quarta revolução educacional (ARAÚJO, 2011) centra-se em três pilares:

(a) conteúdo,

(b) forma e

(c) relações,

Os quais iremos utilizar como organizadores para construção das nossas propostas. Para (a) *conteúdo* dividimos em conteúdo linguístico e oportunidades de aprendizagem, as quais passam pela dimensão ética e de responsabilidade social, que, conforme o autor, são essenciais para conviver com as diferenças na sala de aula e na sociedade.

Quanto a (b) *forma* refere-se ao(s) modelo(s) de Metodologia(s) Ativa(s) que será(ão) utilizado(s). Já com relação a (c) *relações* essas dizem respeito à descrição dos papéis que alunos e professores irão desempenhar ao longo das aulas.

Ainda, consideramos necessário adicionar mais dois aspectos organizadores ao planejamento que são *recursos necessários* para que o(a) educador(a) consiga se aparelhar nesse sentido e *demandas cognitivas* com base na Taxonomia de Bloom revisada visando que o(a) educador(a) seja capaz de refletir sobre o que foi planejado dispondendo-se a ultrapassar o ensino fragmentado, baseado apenas em recordar e reproduzir vocabulário.

Para viabilizar as propostas a seguir é importante que o(a) educador(a) organize uma plataforma de apoio virtual para que sirva como o ambiente da sala de aula virtual a fim de dar espaço às práticas pedagógicas híbridas que serão desenvolvidas ao longo dos módulos. Como sugestão utilizamos a *Google Classroom*. Para acessar a nossa plataforma virtual e visualizar as propostas das partes virtuais dos planejamentos presentes nessa pesquisa, criamos um Google Classroom a fim de demonstrá-las. É possível acessá-la, utilizando o QR-CODE abaixo:



Outras possibilidades de recursos para a criação da sala de aula virtual também seriam utilizar o *Padlet*, um grupo fechado no *Facebook* ou um perfil fechado apenas para os alunos no *Instagram*.

Nas propostas aqui apresentadas buscamos demonstrar como viabilizar estratégias de Educação Linguística com crianças e Metodologias Ativas sob a perspectiva da Abordagem Ecológica. Foram utilizados os modelos de Ensino Híbrido de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida, além da Aprendizagem Criativa adaptada ao ensino de línguas. Os planejamentos aqui apresentados por módulos são passíveis de adaptação por parte do(a) educador(a) em planos de aula conforme a realidade da sua carga horária.

O primeiro módulo é intitulado *How can I meet people?* e apresenta a proposta com ênfase linguística na troca de informações pessoais, porém, conforme veremos adiante, traz toda uma contextualização lúdica para esse momento visto que na maioria das práticas escolares as crianças não estarão conhecendo pessoas novas, mas sim trocando informações com colegas que já são conhecidos. Além disso, na parte 2 do módulo 1, a proposta será ampliada para que o aluno reflita sobre lugares em que faz amigos, levando a criança a pensar em curiosidades quando conhece uma pessoa. Em ambas as partes do planejamento proposto neste módulo 1, as propostas apresentam uma visão holística de língua e educação, levando a reflexões ao final de cada módulo conectando o que foi aprendido com a vida também fora da escola.

Para as boas-vindas das crianças no ambiente da sala de aula virtual o(a) educador(a) pode realizar uma postagem na primeira semana de aula, utilizando uma *Hello song*, a fim de aproveitar ao máximo esse espaço também como *affordances* de interação Mediada (PAIVA, 2013) para aprendizagem. Nesse espaço, o aluno pode conferir as propostas no tempo dele e repetir a visualização do vídeo quantas vezes quiser, exercendo algum elemento de controle sobre sua própria aprendizagem. Na figura abaixo apresentamos o exemplo dessa primeira postagem na sala de aula virtual.



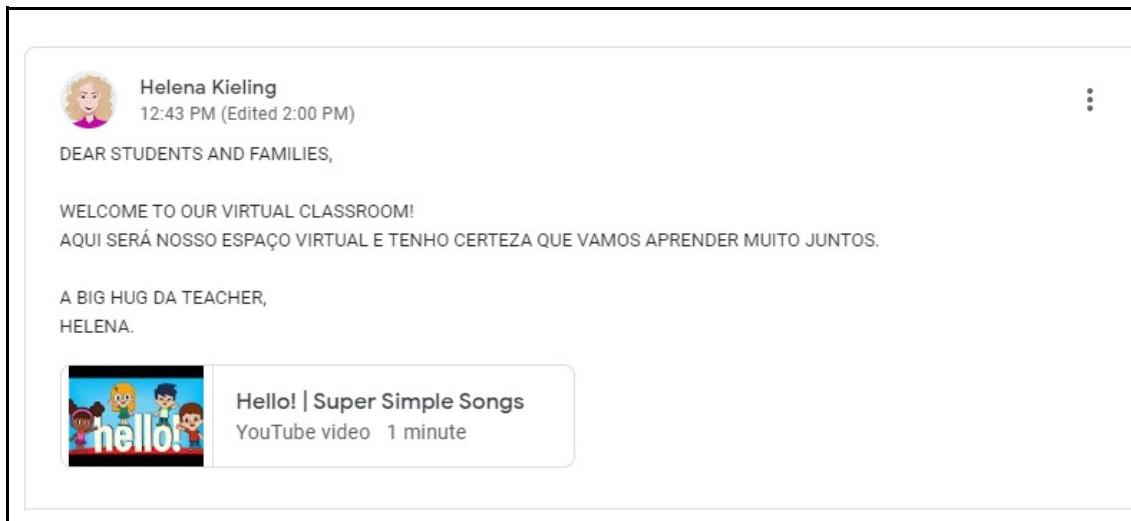


Figura 7 - Postagem de boas-vindas na sala de aula virtual

Fonte: Google Classroom da própria pesquisa

Em seguida, vamos apresentar o planejamento do módulo 1, cujo objetivo principal será a troca de informações pessoais.

100

6.1 Módulo 1:

How can I meet people?





6.0 PROCEDIMENTOS

Parte 1: What can I say about me?

(Duração aproximada: 3 a 5 períodos de aula)

Imaginar:

- Em uma roda de conversa perguntar aos alunos: se você fosse um avatar, como você seria? Como iria se apresentar às pessoas? Que roupas usaria?

Criar:

- Levar os alunos ao laboratório de informática da escola e ir guiando-os passo a passo desde acessar um site gratuito de criação de avatar e montar o próprio avatar. Como sugestão utilizamos o www.avatarmaker.com. O(a) educador(a) poderá fazer uma postagem no ambiente da sala de aula virtual postando seu avatar e convidando os alunos a compartilharem os seus também, como no exemplo abaixo:

- Caso não seja possível o acesso ao recurso digital, o avatar pode ser

desenhado e incrementado com recortes de jornal e revista. Após criados, imprimir a imagens dos avatares e criar um crachá. Como sugestão utilizamos o site Canva para criar um modelo (ANEXO A).

- Os alunos deverão entrar em acordo para criação de um convite contendo dia da semana, local e horário para uma feira dos avatares (*Avatar Fair*), dessa forma aprenderão dias da semana e horários de forma integrada ao conteúdo. O(a) educador pode, nesse momento, expor *flashcards* ou calendário com os dias da semana na sala de aula como recurso visual. Para reforçar os dias da semana, o(a) educador(a) irá postar após a aula na sala de aula virtual um vídeo com uma música. Como sugestão o vídeo selecionado foi: *Seven Days a Week - Days of the Week Song* do canal *The Singing Walrus* que poderá ser visualizado no Google Classroom, conforme ilustração abaixo:

Helena Kieling
12:43 PM (Edited 2:00 PM)

DEAR STUDENTS AND FAMILIES,

WELCOME TO OUR VIRTUAL CLASSROOM!
AQUI SERÁ NOSSO ESPAÇO VIRTUAL E TENHO CERTEZA QUE VAMOS APRENDER MUITO JUNTOS.

A BIG HUG DA TEACHER,
HELENA.

- Para a feira precisarão praticar e se preparar para trocar informações pessoais básicas em língua inglesa: *What's your name? My name is...; How old are you? I am... years old.*

Brincar:

- Iniciar essa parte da aula tocando as músicas postadas na sala de aula virtual.
- Levar os alunos com seus crachás prontos para um local diferente da

escola que pode ser o pátio, dividir a turma em dois grupos: um dos visitantes da feira e o grupo dos avatares da feira.

- Propor aos alunos que o primeiro grupo visite a feira e conheça os avatares, com a missão de interagir com, no mínimo, três pessoas diferentes se apresentando aos visitantes da feira. Essa atividade fica mais desafiadora se alunos de turmas diferentes puderem se encontrar.

Compartilhar:

- Em sala de aula, os alunos irão compartilhar informações sobre as pessoas que conheceram. Primeiramente, poderão falar com os colegas ao lado. Após, o(a) educador(a) irá pedir que alguns alunos compartilhem suas descobertas com o grupo, utilizando: “*I talked to.... S/he is.... years old.*”

Refletir:

- Nessa etapa seria interessante que o professor de filosofia da escola ou alguém do setor de psicologia pudesse participar junto. Em uma roda de conversa, avaliar a experiência da atividade: De zero a dez, como você avalia a experiência da atividade com avatar? Como foi a experiência de criar um avatar e conhecer outras pessoas? Qual a pessoa mais original que você conheceu? Qual a pessoa mais parecida com você?
- Depois levar a conversa mais adiante sobre redes sociais: Nas redes sociais, as pessoas são elas mesmas ou criam um personagem? Crianças devem participar de rede social?

Parte 2: Where do we meet other people?

(Duração aproximada: 3 a 5 períodos de aula)

(Antes de iniciar essa parte, coletar e pedir aos alunos para coletarem e trazerem objetos de reciclagem para escola como caixas, potes, linha, botão, folhas, etc. com antecedência.)

Imaginar:

- Iniciar a conversa com a turma retomando a primeira parte do plano: quando conhecemos alguém, uma das primeiras coisas que fazemos é descobrir o nome dessa pessoa conforme brincamos na nossa atividade do avatar. O que mais? Vamos imaginar essa situação? Onde você faz amigos? O que mais gera curiosidade em vocês ao conhecer alguém? O que você gosta de falar sobre si para alguém? Listar no quadro todas as perguntas e tudo o que surgir do grupo.

Criar:

- Nessa etapa, precisaremos dividir os alunos em grupos de até seis pessoas. Em grupos pensem em um local onde vocês gostam de ir e encontrar ou conhecer novos amigos, imaginem como seria esse lugar perfeito para as crianças irem brincar e fazer novos amigos na nossa cidade/ bairro. Vamos utilizar os objetos de reciclagem para construir uma maquete desse lugar. Nesse momento, se for propício, ensinar os alunos sobre como nomear coisas/ lugares da cidade. Os alunos, em grupos, deverão decidir sobre o local que irão construir, imaginando o local ideal para brincar e fazer amigos. Eles devem construir esse local, colocar nomes nos objetos e lugares ali presentes e, também montar bonecos de si mesmos, como seus avatares para circularem por aquela maquete.

Brincar:

- Após construírem a maquete do local ideal, bem como seus bonecos, os alunos irão criar junto com o(a) educador(a) a lista de perguntas sobre as quais imaginaram na primeira parte com três atividades de tempo livre que gostariam de descobrir sobre os amigos, como por exemplo: *Do you play sports? Do you ride a bike? Do you like to read?*
- Cada aluno irá copiar no caderno as três perguntas que deseja descobrir sobre os amigos na brincadeira.
- Em seguida, os alunos irão brincar com seus bonecos avatar no local que construíram com o objetivo de praticar as perguntas e respostas com todos os integrantes do seu grupo.
- No ambiente da sala de aula virtual, o(a) educador(a) poderá postar

uma retomada do quanto a atividade das maquetes foi legal reunindo as perguntas escolhidas pelos alunos em LI, conforme exemplo abaixo:

Helena Kieling
9:36 AM

DEAR STUDENTS,

YOU ROCK!

AS MAQUETES FICARAM MUITO LEGAIS!

VAMOS PODER BRINCAR MUITO COM ESSE ESPAÇO CRIADO POR VOCÊS!

VAMOS RECORDAR AS CURIOSIDADES QUE VOCÊS TEM AO CONHECER UM(A) NOVO(A) AMIGO(A)?

DO YOU PLAY SPORTS?

DO YOU RIDE A BIKE?

DO YOU LIKE TO READ?

DO YOU HAVE A PET?

LEMBRANDO QUE ESSA PESSOA PODE NOS RESPONDER:

"YES, I DO"

"NO, I DON'T"

E É SEMPRE LEGAL ACRESCENTAR MAIS INFORMAÇÕES PARA A CONVERSA FICAR BOA!

PARA PRATICAREM EM CASA, OLHEM QUE DIVERTIDO ESSE VÍDEO AQUI ABAIXO QUE BRINCA COM ESSE TIPO DE PERGUNTA:

 Do You Like Broccoli Ice Cr...
YouTube video 2 minutes

Compartilhar:

- O(a) educador(a) dirá aos alunos sobre como contar sobre seus amigos, retomando com eles como já sabem falar do que gostam: *I like to...* para depois falar sobre uma terceira pessoa: *He/ She likes...*
- Os alunos irão compartilhar uma coisa que descobriram sobre um amigo, depois irão fazer o registro no caderno.

Refletir:

- Na sua cidade, existem lugares como esse que você construiu? No seu bairro existem lugares onde as crianças podem brincar? O que você mudaria no local onde mora para brincar com seus amigos? Por quê?
- Como é possível mudar o local onde a gente mora a fim de que todas as crianças tenham acesso a esses espaços? Propor a escrita de uma carta/ email para a prefeitura da cidade em parceria com a professora de língua portuguesa e enviar.

Nesse plano de aula utilizamos a Aprendizagem Criativa adaptada ao ensino de línguas, modelo que, apresenta a possibilidade de ensinar o idioma de forma contextualizada ao longo de um projeto o qual se relaciona com o que a criança vivencia em seu mundo, pois envolve a capacidade de usar a imaginação, criar e brincar utilizando a língua adicional; bem como abre possibilidades de trabalho interdisciplinar como, por exemplo, nesse plano, poderia haver a participação da professora de Arte para criação do Avatar na parte 1, e do professor da unidocência para falar sobre cidade e auxiliar na escrita da carta na parte 2.

Assim, ao estruturar o plano de aula através desse modelo, utilizamos as etapas da Espiral da Criatividade como inspiração para criar os momentos pelos quais as crianças irão atuar: imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir. Para cada verbo da Espiral, toda uma série de atividades são propostas baseadas no que a ação do verbo inspira. Além disso, todo o módulo também foi baseado com ênfase nos 5 P's da Aprendizagem Criativa: *Projetos, Paixão, Parcerias, Pensar brincando e Propósito*.

Para viabilizar o trabalho sobre troca de informações pessoais, o *Projeto* inicia com a criação de um avatar para criar um contexto lúdico a fim de utilizar de forma mais significativa as expressões na língua adicional e, posteriormente, vai seguindo as demais etapas da Espiral da Criatividade, culminando ao final da parte 2, na reflexão sobre a própria realidade com a criação de uma carta da turma. No que concerne à *Paixão*, as crianças têm em diversos momentos formas de expressarem suas preferências como na criação do avatar, na formulação das perguntas e na criação do local ideal para conhecer novos amigos. No que tange às *Parcerias*, em todos os momentos as crianças são incentivadas a atuarem juntas, contemplando também, dessa forma, a característica central das Metodologias Ativas que é o papel ativo do aluno. O *Pensar brincando* está interligado a todas as etapas da Espiral da Criatividade para que os alunos sejam capazes de agir por meio da língua adicional, mas de forma que estejam envolvidos a partir de uma proposta lúdica. Por fim, o P de *Propósito* é contemplado quando a aprendizagem é situada no contexto social e cultural em que as crianças vivem, como nas etapas da Espiral em que o verbo é refletir.

Assim, utilizando a Espiral da Criatividade e os 5 P's da Aprendizagem Criativa, o módulo contempla a visão Holística da Abordagem Ecológica para o

ensino de línguas, permeando uma proposta de Educação Linguística por meio da língua adicional. Nesse sentido chamamos a atenção para a característica da *Qualidade* que apresenta a importância da experiência (Dewey) para a educação, por isso, foram propostos momentos de vivência por meio da língua adicional.

Ainda sobre a característica *Qualidade*, essa é uma sequência de aprendizagem focada em exploração, interação e vivência através da língua adicional. Nesse aspecto, trazemos a importância da experiência, deixar a criança ser criança. Como pudemos perceber é um módulo adaptável, a partir do qual podem surgir momentos distintos, múltiplos planos de aula para diferentes contextos. A mediação do professor poderá modificar o caminho, avaliando quais atitudes irão conduzir a uma continuidade da experiência.

Todo o plano de aula foi pensado para que seja gerador de *affordances* em que as interações sejam de Mutualismo, as quais conforme Paiva (2013) são aquelas quando ambos os parceiros se beneficiam dos momentos de interação. Também procuramos estabelecer *affordances* de interação Mediada (PAIVA, 2013) quando o aluno pode acessar o ambiente da sala de aula virtual, ampliando assim os momentos de aprendizagem para além das paredes da sala de aula. Além disso, todos os espaços de aprendizagem, recursos utilizados e intervenções pedagógicas foram planejados pensando em viabilizar que todos os ambientes propiciem situações de aprendizagem.

No que diz respeito à característica *Relações* que em nossa pesquisa relaciona-se à afetividade, ludicidade e criação de *Rapport* (HARMER, 2012), nesse módulo é contemplada com o estímulo ao trabalho colaborativo, seja para tomar algumas decisões como a criação do convite, seja para construir algo juntos como o local da cidade para conhecer novos amigos. Além disso, parte da sensibilidade do professor abordar as propostas com o intuito de envolver a todos os alunos, além de propor as atividades com bastante ludicidade para que as crianças se apropriem desses momentos com prazer e engajamento. A atividade do avatar permite ao professor conhecer mais sobre seus alunos, assim como na parte 2 é possível aprender sobre suas aspirações na fase *Imaginar* e programar as próximas sequências a partir dos interesses demonstrados pela turma. As atividades mencionadas são ações que contribuem para o estabelecimento do *Rapport*, para criar sentimento de pertencimento ao grupo (MURPHEY, PROBER E GONZALES,

2010), bem como contribuem para uma mediação afetiva do professor através das situações propostas.

O papel do(a) educador(a) durante as atividades é de orientador(a) e mediador(a) das atividades, toda a sua intencionalidade pedagógica está voltada para criar situações de aprendizagem e momentos de participação ativa do aluno, para isso o professor precisa estar lúdico (LUCKESI, 2015).

Esse planejamento visa proporcionar situações de aprendizagem através da interação entre os alunos, um ambiente rico em *affordances* que precisa ter acordos (combinados) de convivência para que tenha momentos de interação de benefício mútuo para todos os alunos, portanto, a colaboração e o respeito entre colegas são valores chave nessa sala de aula.

A partir do *Contexto*, haverá maior ou menor disponibilidade de recursos tanto tecnológicos quanto físicos. Porém, salientamos que este não deve ser um limitador para o trabalho a ser desenvolvido. É possível realizar o mesmo plano sem muitos recursos, conforme as substituições sugeridas no caso da falta de recursos digitais, pois a questão central é uma visão holística, integrada entre língua e educação, a geração de situações de aprendizagem, ricas em criatividade, momentos lúdicos e interação entre os alunos, em que a *Atividade* deles é fator central para uma aprendizagem ativa.

Assim, as tarefas propostas foram pensadas a fim de que a característica da *Atividade*, fator central das Metodologias Ativas, fizesse parte do papel do aluno ao longo de todos os momentos do planejamento; para aprender, o aluno precisa participar dos momentos propostos que foram pensados a fim de que seu envolvimento ativo seja essencial, prospectando uma Educação Linguística com crianças. O aluno precisa responsabilizar-se pela sua atuação imaginando, trocando ideias, agindo e brincando sobre o conteúdo para construir a própria aprendizagem.

A *Emergência* ocorrerá toda vez que partes das Etapas da Aprendizagem Criativa forem finalizadas, levando a experiência a um novo patamar. No entanto, também consideramos que esse plano propicia ao professor a oportunidade de aproveitar os momentos de espontaneidade da turma, para, a partir do interesse deles, poder pensar as próximas propostas didáticas.

Quanto à *Critica*, pelo viés do(a) educador(a) existe a própria reflexão constante sobre a prática pedagógica. Pelo viés do aluno, nesse plano de aula, o ciclo da *reflexão* propicia a criança pensar sobre a vida para além da sala de aula, como no momento em que se pode abordar a questão das redes sociais na parte 1 e, ponderar sobre os espaços para crianças na cidade, na parte 2, mostrando a eles que através da língua são capazes de agir no mundo, que a língua produz *Valor* de ação tanto na escola, como para além dela.

A *Diversidade* está presente neste módulo a partir das diferentes propostas de tarefas e estratégias utilizadas a fim de contemplar a variedade de pessoas presentes na sala de aula.

As características da Abordagem Comunicativa estão presentes como nos momentos de interação em pares entre os alunos, porém essa proposta permite situar a prática no mundo infantil com as etapas da Espiral da Criatividade, uma vez que traz elementos como a imaginação e a brincadeira, que permitem o uso da língua em situações comunicativas num contexto lúdico, revestindo de sentido essa prática aos alunos, pois tudo é proposto como uma grande brincadeira.

Analizando o planejamento quanto a demandas cognitivas de acordo com os níveis da Taxonomia de Bloom revisada, percebemos que envolve os níveis (1) Lembrar, (2) e (3) Entender e Aplicar e (5) e (6) Sintetizar e Criar. Parte do nível (1) Lembrar no início do módulo, na fase *imaginar* da Espiral, quando os alunos são chamados a lembrar de situações em que conhecem novas pessoas a fim de situá-los no contexto comunicativo da aula. Depois passam aos níveis (2) Entender e (3) Aplicar na etapa *brincar* com a atividade do avatar em que primeiro precisam entender a tarefa e a demanda linguística que ela envolve para então aplicá-la na *Avatar Fair*. Quanto ao nível (5) Sintetizar, a criança precisa fazer esse exercício nas etapas *compartilhar* e *refletir* da Espiral da Criatividade, quando é necessário que articule o que foi aprendido. Quanto ao nível (6) Criar, a criança é estimulada a fazer isso o tempo todo enquanto está lidando com o conteúdo, seja nos momentos de criação do Avatar em que precisará utilizar um recurso digital, seja na criação em grupos do local para brincar ou até mesmo na carta coletiva para uma autoridade. Isso evidencia o quanto este aluno precisa exercer um papel ativo para aprender em meio a todo seu percurso de aprendizagem, revelando o quanto a Aprendizagem

Criativa adaptada ao ensino de línguas é uma proposta relevante para situar o ensino da língua adicional às crianças.

Consideramos relevante analisar um planejamento sob o aspecto da Taxonomia de Bloom uma vez que faz o(a) educador(a) refletir sobre os tipos de atividades propostas e quais demandas cognitivas está exigindo dos alunos, a fim de que esses níveis cognitivos sejam variados, visando um desenvolvimento amplo dentro de determinado conteúdo. O contraponto disso é a prática de ensino fragmentado, de vocabulário (KAWACHI-FURLAN; LACERDA, 2020) em que a criança só é incentivada a se desenvolver dentro do nível (1) Lembrar, basicamente.

Um questionamento frequente é em relação ao uso da língua inglesa por parte do professor; nesse sentido devemos pensar no *learn by doing*, o professor pode e deve utilizar a língua adicional na maior parte do tempo, empregando recursos visuais e da linguagem corporal para auxiliar na compreensão dos alunos. É um equívoco pensar que a criança não tem capacidade de compreender o professor. A partir de experiências próprias da pesquisadora, é possível afirmar que após quebrar o estranhamento inicial pelo desconhecido, as crianças tendem a participar e utilizar mais o idioma se o professor servir de modelo e for persistente nesse sentido.

No próximo módulo o conteúdo abordado será Família a partir do Ensino Híbrido, modelos de Rotação por Estações e Laboratório Rotacional. Utilizando como base o módulo 1, vamos partir da ideia de que os alunos construíram um local onde encontrar os amigos e seus avatares para brincar/ interagir uns com os outros por meio da língua adicional.

Neste módulo 2, vamos partir do que eles já sabem e buscar expandir o seu repertório linguístico para que possam falar sobre suas famílias e, assim, aprender a falar de terceiros. Previamente o(a) educador(a) pode usar o ambiente da sala de aula virtual para pedir que os alunos tragam imagens impressas ou desenhadas de personagens de que eles gostam. Caso seja possível, de acordo com o *Contexto*, que os alunos tragam as imagens impressas, o(a) educador(a) deverá dedicar uma aula (ou pelo menos parte de uma) para ensinar as crianças como utilizar o site de buscas on-line, salvar a(s) imagem(ns) e imprimir. O(a) educador(a) deve trazer imagens extras também visando garantir o sucesso da atividade que será proposta.

Além disso, deve preparar um mural da sala de aula para colagem das famílias que serão construídas, conforme demonstrado a seguir.





6.0 PROCEDIMENTOS

PARTE 1:

(Duração aproximada: 2 a 3 períodos)

- No momento inicial da aula, o(a) educador(a) poderá fazer uma breve apresentação da sua família, utilizando fotos reais ou *flashcards* de integrantes da mesma, a fim de que nesta interação já demonstre por meio da língua adicional as expressões utilizadas para falar da família.
- Após, realizar um rápido *brainstorm* sobre as pessoas com quem os alunos moram utilizando a pergunta: “*Who do you live with? I live with...*” a fim de apresentar vocabulário sobre *family members* em inglês, escrevendo-os no quadro e sondando com os alunos a forma como falar o papel daquele integrante da família em inglês, buscando saber o que eles já conhecem sobre esse conteúdo, assim como a realidade da constituição de cada grupo familiar dos mesmos.
- Em seguida, o(a) educador(a) irá preparar os alunos para a Rotação por Estações, para isso deve organizar a sala em Estações e explicar que nesta aula os alunos terão, por exemplo, 15 minutos para passar por cada Estação e cumprir as tarefas de cada uma. Além disso, é preciso dividir os alunos em grupos. Para essa aula podem ser 4 ou 8 grupos. A sequência com que os alunos passarão em cada estação é indiferente. Caso o professor julgue ter pouco tempo disponível, pode realizar as Estações em duas aulas, repetindo as Rotações na aula seguinte, garantindo que todos os alunos passem por todas as Estações. Uma forma de organizar o trabalho com Rotação por Estações é deixar em cada Estação orientações sobre os procedimentos da tarefa que os alunos devem realizar, ou projetadas em um *power point* caso a sala de aula tenha esse recurso ou, ainda, escritas no quadro branco/negro. Além disso, para fins de organização, o(a) educador(a) poderá denominar as Estações por cores ou outro símbolo. Durante as Rotações por Estações o(a) educador(a) deve circular entre os grupos, monitorar o tempo e prestar

auxílios ao trabalho dos alunos. Como sugestão, antes de os alunos iniciarem o trabalho de forma mais autônoma nas Estações, o(a) educador(a) pode realizar uma breve explicação da atividade de cada Estação. Além disso, é preciso deixar claro que os alunos deverão trabalhar juntos e ajudar uns aos outros para que todos do grupo concluam a tarefa assinalada em cada Estação. A seguir colocaremos as atividades de cada Estação.

Estação Green:

- A Estação *Green* será sobre diferentes configurações familiares, com o objetivo da construção de um mural coletivo. Cada grupo deverá construir uma família, utilizando as imagens/ desenhos que trouxe e escolher a posição de *family member* para cada personagem. No entanto, deve ficar claro que essa família seja construída a partir da realidade de suas famílias, ilustrando, assim, tipos de famílias que são parte da realidade brasileira. A partir do conjunto de integrantes da família escolhido, as crianças deverão utilizar as imagens dos personagens que trouxeram e fazer uma colagem dessa representação de família em um espaço no mural coletivo, colando o personagem e escrevendo seu papel de *family member* junto dele, formando, assim, um grupo de pessoas que representa uma família.

Estação Blue:

- Os alunos devem escrever em seus cadernos sobre a própria família, utilizando as estruturas como modelo: “*I have a big/ small family. I live with my.....*”
- Após, utilizando a estrutura “*Tell me about your family*”, os alunos poderão compartilhar com os colegas de grupo seus textos, apresentando oralmente os mesmos aos colegas.

Estação Red:

- Caso a escola tenha tablets ou computadores, o(a) educador(a) poderá disponibilizar o link de um jogo da memória on-line com objetivo de reforçar a pronúncia e repertório linguístico sobre integrantes da família. Caso não tenha o recurso tecnológico, o(a) educador(a) pode disponibilizar um *memory game* sobre *family*

members de confecção própria ou, ainda, disponibilizar folhas para que os próprios alunos construam seu *memory game* baseados na relação imagem-palavra.

- Após todos os grupos terem passado por todas as Estações, o(a) educador(a) poderá fazer uma reflexão para encerramento da aula. Primeiramente, poderá retomar com os alunos como foi a experiência em cada uma das Estações, a fim de ouvir sobre a percepção dos alunos em cada tarefa para poder refletir sobre os próximos planejamentos de aula, além de realizar uma retomada dos objetivos de aprendizagem de cada Estação.
- Por fim, o(a) educador(a) voltará a atenção dos alunos para o mural coletivo com as diferentes representações de famílias presentes na realidade brasileira. O(a) educador(a) poderá pedir que voluntários digam qual(is) da(s) opção(ões) melhor representa sua família e, para finalizar, pedir sugestões de nomes que a turma dará para aquele mural coletivo. Por fim, poderá fazer uma votação a partir das sugestões e os alunos poderão escrever o nome escolhido no mural.
- O objetivo desta última atividade é ampliar e construir junto com os alunos o significado de família e mostrar a eles que uma família é constituída de um grupo de pessoas com algo em comum, essencialmente o amor e a amizade.

PARTE 2:

(Duração aproximada: 2 a 3 períodos)

- Nesta etapa da aula o objetivo é apresentar aos alunos formas de descrever pessoas, características de personalidade dos integrantes da família. Como *warm-up*, para retomar a aula anterior e iniciar esta, o(a) educador(a) pode propor um círculo para fazer uma brincadeira em que cada aluno irá escolher um integrante da sua família para falar sobre na atividade. Para isso, cada aluno deverá falar do seu familiar utilizando a estrutura: *I have a/an + family member* e falar das escolhas dos colegas que o antecederam no círculo utilizando: *Fulano has a/an + family member, Ciclano has a/an + family member, I have a/an + family member.*

- Após todos terem participado, o(a) educador(a) irá pedir que cada aluno desenhe o seu familiar escolhido na brincadeira em seu caderno.
- Em seguida, irá explicar aos alunos a dinâmica do Laboratório Rotacional, na qual metade dos alunos permanecerá em aula com o professor e a outra irá realizar uma atividade on-line no laboratório de informática. Para esse modelo de Ensino Híbrido o professor deve contar com um laboratório de informática na escola. Caso não tenha esse recurso, poderá adaptar essa aula também para o modelo de Rotação por Estações e adaptar o jogo proposto a seguir para recursos físicos como fichas de papel. No caso do(a) educador(a) que tem a possibilidade de usar o laboratório de informática, este deve contar com a ajuda de um monitor ou aluno mais experiente da escola que possa auxiliar os menores nesse outro espaço. Antes de organizar os alunos nos espaços de aprendizagem, o(a) educador(a) deverá estipular o tempo para esse momento.

Em sala de aula:

- Os alunos irão aprender como construir um parágrafo, descrevendo o integrante da família escolhido na brincadeira de *warm-up* que abriu a aula. Essa atividade tem como objetivo ampliar o repertório dos alunos a partir do texto escrito no módulo anterior.
- O(a) educador(a) irá ensinar, sondando o conhecimento prévio dos alunos, a expressarem: *This is my (family member). He/She is (age). He/She is (adjectives)*.

No laboratório de informática:

- Os alunos acompanhados de um monitor/ tutor/ aluno mais experiente da escola convidado pelo(a) educador(a) irão ser orientados a acessarem o jogo virtual sobre *personality traits* e, em outra aba do navegador de internet, o dicionário virtual. As lacunas do jogo são compostas por dicas na língua materna e imagem ilustrativa. À medida que forem jogando, os alunos podem tentar inferir o significado das palavras que desconhecem e/ou aprenderem a fazer a busca no dicionário virtual para completarem as lacunas com palavras

correspondentes na língua adicional. Dessa forma, não será papel do(a) educador(a) o ensino de vocabulário, mas a utilização contextualizada do mesmo.

- Após o tempo estipulado pelo(a) educador(a), os grupos de alunos revezam os ambientes de aprendizagem.
- Para finalizar, o(a) educador(a) com todos os alunos juntos na sala de aula, irá reproduzir um vídeo próprio fazendo o relato sobre dois integrantes da família. Caso não tenha esse recurso, pode pedir a ajuda do monitor/ tutor/ aluno mais experiente e fazer a demonstração com a ajuda dele(a). O vídeo em questão deve utilizar a estrutura: *This is my (family member) + He/she is (adjectives)*. O(a) educador(a), então, irá propor uma *choral repetition* dessas estruturas com exemplos de adjetivos presentes no jogo on-line e, posteriormente, com os alunos organizados em duplas, pedir que eles falem uns para os outros sobre o seu familiar escolhido, utilizando o que registraram no seu caderno. Por fim, o(a) educador(a) poderá pedir que alguns voluntários apresentem seu trabalho para a turma.

PARTE 3:

(Duração aproximada: 4 a 5 períodos)

- Em um local ao ar livre da escola, o(a) educador(a) irá realizar um momento de contação de história com o livro *The family book* do autor Todd Parr (<https://www.youtube.com/watch?v=AyVL9bH0guk>). O professor pode disponibilizar o link dessa história na sala de aula virtual após a aula para que os alunos possam assistir novamente junto de suas famílias.



Helena Kieling
8:57 AM (Edited 9:00 AM)

DEAR STUDENTS,

APRENDEMOS SOBRE OS MEMBROS DA FAMÍLIA E TAMBÉM QUE EXISTEM DIFERENTES TIPOS DE FAMÍLIA.
THE FAMILY BOOK BY TODD PARR WAS AWESOME!

LET'S REVIEW?

WATCH THE VIDEO:



LAE4416: The Family Book ...
YouTube video 1 minute

- Essa história retoma o objetivo de mostrar aos alunos que existem

diferentes arranjos familiares. Após a leitura da história, o(a) educador(a) irá propor que os alunos façam sua releitura, criando sua própria história em quadrinhos (ANEXO B) sobre sua família. Nesse caso existe a possibilidade de trabalho interdisciplinar com a professora da unidocênci falando sobre o gênero textual quadrinhos.

- Por fim, com as histórias, realizar uma exposição na escola.

Neste módulo foram utilizados os modelos de Ensino Híbrido de Rotação por Estações e Laboratório Rotacional buscando viabilizar *affordances* que propiciam situações de aprendizagem. Ademais, por um viés Holístico, para além das questões de conteúdo da língua adicional, os modelos de Ensino Híbrido propostos visam tanto o desenvolvimento do trabalho colaborativo dos alunos, como da autonomia. Nos momentos de Rotação por Estações eles precisam interagir uns com os outros para, primeiro, compreenderem a demanda da tarefa e, depois, organizarem-se para executá-la. No Laboratório Rotacional os alunos aprendem que a busca por vocabulário pode ser feita de forma autônoma por eles e entendem que os momentos de mediação do professor são para utilizar aquelas palavras de forma contextualizada em situações comunicativas, ou seja, que o seu objetivo final vai além do mero aprendizado de vocabulário.

O *Contexto* nesse módulo é muito importante, pois pode favorecer possibilidades de uso de recursos digitais na escola, mas a falta desses não é razão para que os modelos de Ensino Híbrido não sejam utilizados, visto que há alternativas propostas ao longo do planejamento. Outro fator elencado com relação ao *Contexto* é que a construção do repertório linguístico sobre integrantes da família parte da realidade das famílias das crianças, sendo que elas deverão utilizá-las como base para suas atividades, ou seja, não há a representação de família ideal, até mesmo porque ela não existe.

Ao tratar do assunto família buscou-se estabelecer uma visão *Critica* a esse respeito, mesmo que de forma sutil por se tratar de crianças, mas traçando uma relação com a realidade das famílias brasileiras, fugindo do que é considerado padrão e buscando maior representatividade. Nesse sentido, aparece a *Critica*, pois há, ao menos dois momentos no planejamento em que o(a) educador(a) poderá

ampliar a perspectiva de família das crianças, o primeiro quando propõe a atividade do mural coletivo em que sua intervenção pode ser no sentido de garantir que arranjos familiares diferentes do padrão da família considerada tradicional sejam representados, assim como no momento da releitura da história de Todd Parr; o segundo quando propõe a criação do nome ao mural coletivo que pode ir além de “*my family*” para algo que, através da língua adicional, represente um sentido mais amplo de família. Nesse sentido, o *Valor* aparece neste módulo demonstrando aos alunos que as palavras têm o poder de definir e caracterizar situações e pessoas.

Todos os momentos da aula são idealizados pensando em propiciar situações de aprendizagem, com o intuito de gerar *affordances* de benefício mútuo (PAIVA, 2013) através das interações propostas, bem como as de interação Mediada (PAIVA, 2013) quando na expansão da proposta para o ambiente da sala de aula virtual. Nesse caso, todos os recursos planejados propiciam interação entre os alunos, alunos e professores e alunos e artefatos tecnológicos. A utilização desses recursos visa atender a *Diversidade* de alunos, objetivando ofertar diferentes estímulos que privilegiem diferentes situações de aprendizagem.

Tanto o modelo de Rotação por Estações quanto o de Laboratório Rotacional apresentam a característica da *Atividade* como central na sua organização pedagógica. É preciso que o aluno participe ativamente dos momentos da aula para construção do seu aprendizado.

As características de abordagens comunicativas também foram base para construção do módulo, uma vez que o conhecimento prévio dos alunos foi utilizado como base para o desenvolvimento gradual da língua adicional, bem como foram oportunizadas atividades à aprendizagem a partir de usos comunicativos da língua (FAEZ; TAKAVOLI, 2019).

Quanto às demandas cognitivas, o planejamento contempla: (1) Lembrar quando retoma a aula anterior e vai adicionando novas aprendizagens a partir do que já havia sido construído, buscando também contemplar a cada etapa o (2) Entender e o (3) Aplicar para que o aluno sempre tenha que utilizar o que está aprendendo a cada Estação, por exemplo; (4) Analisar quando na etapa final da Parte 1, pede que os alunos observem o mural construído por eles; (5) Sintetizar nos momentos que o aluno utiliza seu caderno como por exemplo para desenhar o familiar escolhido e, (6) Criar quando da proposta da releitura da história *The Family*

Book de Todd Parr ele elabora sua própria história em quadrinhos por meio da língua adicional.

No módulo 3, a seguir, a proposta de conteúdo é sobre *Community helpers* (Profissões) e, para tratar desse assunto utilizamos o modelo de Ensino Híbrido de Sala de Aula Invertida. Assim, nesse modelo os alunos têm uma tarefa antes da aula, no ambiente da sala de aula virtual, que precisa ser realizada antes da presencial. Como uma forma de manter um link com o que foi aprendido previamente, os alunos deverão perguntar as profissões de seus familiares para realizar parte da atividade prévia.

Módulo 3***How can we help other people?***

121





6.0 PROCEDIMENTOS

PARTE 1:

(Duração aproximada: 2 a 3 períodos)

- Nessa aula será utilizado o modelo de Ensino Híbrido da Sala de Aula Invertida, portanto, antes da aula o(a) educador(a) deverá pedir como tarefa para casa que as crianças perguntam as profissões de seus familiares, pesquisem as mesmas em inglês e postem na sala de aula virtual da turma. Assim, previamente o(a) educador(a) saberá a realidade das profissões das famílias dos alunos, bem como não precisará despender de muito tempo da aula apresentando novo vocabulário, pois conforme discutimos anteriormente isso é algo que os alunos podem descobrir sozinhos. Além disso, o(a) educador(a) poderá gravar um vídeo falando da sua profissão e da profissão de alguns integrantes da sua família, utilizando fotos, *flashcards* e, principalmente, as estruturas pertinentes para falar sobre profissões, como, por exemplo: "*Hello kids! Let me tell you about my family. I have a small family. I live with my mom and my brother. You know, I am a teacher. I can help kids learn another language. And this (mostrar a foto) this is my mom. Her name is Carmen. She is 50 years old. What does she do? She is a vet. She can take care of dogs and cats. And this is my brother (mostrar foto). His name is Daniel. He is 40 years old. What does he do? He is a designer. He can make great ads.*" A ênfase aqui será para a contribuição da profissão para as pessoas ao seu redor e para sociedade como um todo.

 Helena Kieling
 9:14 AM
 DEAR STUDENTS,
 NA NOSSA PRÓXIMA AULA FALAREMOS SOBRE O PAPEL QUE DESEMPENHAMOS NA NOSSA SOCIEDADE E A FORMA COMO CONTRIBUIMOS COM OUTRAS PESSOAS.
 TELL ME ABOUT THE PROFESSIONS IN YOUR FAMILY!
 SE PRECISAR, USE O DICIONÁRIO.
 TO START, WATCH THE VIDEO:
 Community Helpers for Ki...
 YouTube video 4 minutes

- Já na sala de aula, o(a) educador(a) irá propor a ampliação do texto sobre a família realizado pelos alunos no módulo anterior, partindo da retomada do mesmo com a ajuda de alguns voluntários. Para essa retomada o(a) educador(a) irá pedir que alguns alunos leiam seu texto e, em seguida, questionar a turma sobre quais informações já sabemos mencionar sobre nós mesmos e nossas famílias, buscando retomar tudo o que os alunos já construíram até esse momento: *name, age, likes/ dislikes, big/small family* e, agora, profissões. Então, junto com as crianças, a partir das profissões postadas na sala de aula virtual, bem como do exemplo do vídeo postado pela professora, a mesma escreverá exemplos de como falar sobre a profissão. Os alunos devem copiar em seus cadernos e, no momento pós-aula presencial, postar suas frases completas no ambiente virtual.
- Em seguida, também a partir do exemplo do vídeo em que o(a) educador(a) fala sobre as profissões dos familiares, ele(a) irá enfatizar as perguntas feitas para saber a profissão de alguém: “*What does he/she do? He/she is a/an...*”, realizar uma *choral repetition* e um *open pair modeling* com alguns alunos e, após, dividir os alunos em duplas para que eles se perguntam e respondam sobre as profissões de seus familiares. É ideal que os alunos pratiquem com mais de uma dupla.
- Ao final da aula o(a) educador(a) deve informar os alunos sobre o que devem fazer na sala de aula virtual após: postar suas frases sobre as profissões dos familiares e participar de uma votação que estará disponível na plataforma sobre quais profissões despertam mais a curiosidade deles. Essa votação deverá ser organizada pelo(a)

educador(a) via *Google Forms*.

- A partir do resultado dessa votação, o(a) educador(a) irá fazer um convite aos integrantes da família mais votados para participarem de uma aula como palestrantes/ entrevistados.

PARTE 2:

(Duração aproximada: 3 a 5 períodos)

- Nessa aula, o(a) educador(a) irá organizar com a turma uma lista de curiosidades sobre as cinco profissões mais votadas na enquete da plataforma. Além de curiosidades que surgirem, o(a) educador(a) irá averiguar junto aos alunos o que eles já sabem perguntar na língua adicional para a pessoa que os visitar, buscando retomar, mais uma vez, estruturas que eles já estudaram, visando buscar a conexão do que se aprende na escola com a vida fora dali também, o uso na vida real. Nesse momento o(a) educador(a) pode ensinar o sentido do verbo modal *can* para habilidades.
- No segundo momento, o(a) educador(a) e a turma irão receber os(as) convidados(as) para ouví-los sobre suas profissões. Esse momento pode ser dividido em mais de um dia de aula, ou realizado dentro de um projeto maior como a feira das profissões da escola. Ao final das apresentações, os alunos poderão fazer as perguntas que haviam pensado, mesmo que o palestrante não saiba inglês, alguns alunos podem mediar como intérpretes e, assim, para tornar o momento mais lúdico pode ser proposta a brincadeira de coletiva de imprensa.
- Por fim, após as apresentações, os alunos irão organizar um guia (*Professions Guide by kids*) sobre as profissões dos visitantes. Neste guia a ênfase será na profissão e a sua contribuição para o mundo e as outras pessoas. Eles poderão utilizar os materiais escolares que tem à disposição como canetinhas, lápis de cor, régua, tesoura. Deverão ilustrar o guia com desenhos e uma frase contando sobre sua contribuição para o mundo, segundo a perspectiva deles. Exemplo: *vet - A vet loves/ helps/ saves animals.*

PARTE 3:

(Duração aproximada: 1 a 2 aulas)

- Na última parte, vamos iniciar com uma roda de conversa sobre como as pessoas podem contribuir com o mundo, retomando as participações dos convidados, contando sobre suas profissões. Em seguida, trazer à discussão sobre como eles colaboram e o que podem fazer pelo mundo enquanto crianças. Algumas perguntas que poderiam ser feitas são: De que forma essas pessoas que entrevistamos contribuem para o mundo? De que forma elas ajudam outras pessoas? Será que a gente precisa ser adulto para ajudar outras pessoas?
- Então, conectado ao tema anterior, o(a) educador(a) falará sobre trabalho voluntário, dando ênfase ao sentido de solidariedade (*solidarity*) e ao que as pessoas podem fazer para cooperar com seu entorno. Além disso, engajar as crianças em alguma causa que faça parte de sua comunidade escolar.

Esse módulo apresentou uma proposta através do modelo de Ensino Híbrido da Sala de Aula Invertida. É considerado uma porta de entrada ao Ensino Híbrido, por ser de fácil implementação. Na Sala de Aula Invertida, a teoria é estudada em casa, no formato online, e o espaço da sala de aula é utilizado para atividades mais práticas (HORN; STAKER, 2015). Ao aplicar esse modelo com crianças gera-se a demanda de ensiná-los a acessar o ambiente da sala de aula virtual e interagir através do mesmo. No entanto, não consideramos esse elemento um fator complicador quando há o recurso disponível, uma vez que partimos do viés da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas que propõe integrar língua e educação, entendendo que esses momentos de ensinar a utilizar das tecnologias digitais para aprendizagem devem fazer parte das aulas, visando a educação midiática desde a infância.

Ainda, como se trata do ensino de uma língua adicional com crianças, o que consideramos conteúdo a ser estudado em casa foi o aspecto do vocabulário relacionado ao tema da aula e o vídeo gravado pelo(a) educador(a) a fim de apresentar a situação comunicativa com a qual os alunos iriam se deparar ao longo das aulas.

É importante que, antes desse módulo, todos os alunos já saibam acessar a sala de aula virtual e, nesse sentido, o(a) educador(a) pode e deve instrumentalizar os alunos nesse quesito.

Neste módulo, o(a) educador(a) busca criar *affordances* a partir do *Contexto* de cada aluno, tanto na sala de aula presencial quanto na virtual. Além disso, buscará construir novo repertório linguístico a partir do conhecimento prévio dos alunos, utilizando-se, assim, da *Emergência* em que tudo o que o aluno já aprendeu até o momento servirá de patamar para a continuidade ao seu processo de aprendizagem.

Mais uma vez buscou-se *Qualidade*, pois foi considerada a importância da experiência buscando trazer profissões que fazem parte da realidade de vida das crianças e não somente apresentar profissões mais socialmente valorizadas como comumente aparece nos materiais didáticos. Na atividade de entrevistar familiares a respeito das suas profissões, o objetivo, além de adequar a atividade ao *Contexto*, é valorizar todo tipo de trabalho e sua contribuição para a sociedade.

Além disso, ao valorizar as profissões dos familiares das crianças, busca-se continuar a construção do vínculo afetivo com os alunos, objetivando o sentimento de pertencimento ao grupo dos mesmos (MURPHEY, PROBER E GONZALES, 2010).

A fim de contemplar a *Variabilidade e a Diversidade*, diferentes estratégias e tipos de interação foram propostas visando um módulo bastante diverso em que as crianças utilizem diferentes ferramentas para aprender, principalmente mantendo seu papel ativo durante a trajetória. Elas precisarão saber relacionar o que vivenciaram nos ambientes virtual e presencial de sala de aula.

Quanto às demandas cognitivas foi possível viabilizar o trabalho com (1), (2) e (3) Lembrar, Entender e Aplicar uma vez que novamente os alunos partem do que já sabem para aprender novos conteúdos e, então aplicá-los como na produção do texto sobre a família e nas perguntas feitas em duplas. Com a postagem que o aluno deve fazer após a aula o (5) Sintetizar é exercitado uma vez que o aluno precisa articular o que aprendeu. Por fim, é também possível trabalhar o (6) Criar quando as crianças precisam elaborar o guia das profissões, colocando em prática o que aprenderam ao longo das etapas.

No próximo módulo, o conteúdo principal será *school and materials*, em que traremos mais um exemplo de utilização da Aprendizagem Criativa adaptada ao ensino de línguas.





6.0 PROCEDIMENTOS

PARTE 1:

(Duração aproximada: 7 a 10 períodos)

Imaginar

- Primeiramente, o(a) educador(a) irá propor uma roda de conversa com os alunos para falar sobre ‘*school material and places we use for learning*’, partindo da observação da sala de aula deles, da descrição dos objetos e materiais ali existentes e de materiais que utilizaram até agora para desenvolver as atividades nos outros módulos.
- O(a) educador(a) irá dividir a turma em grupos e propor a criação de etiquetas bilíngues para nomear os objetos da sala de aula na língua adicional e na língua materna, assim como os materiais de uso individual.
- Após, em duplas, os alunos devem mostrar seus estojos uns para os outros utilizando: *I have a/an...*
- Depois, proporá um passeio pela escola com as crianças para que imaginem novos usos para os espaços da mesma e propor que pensem caso aqueles espaços pudessem ser utilizados para algo mais, para que seria?, oportunizando aos alunos refletir sobre esses novos usos para momentos de aprendizagem. Além disso, também serão apresentados os nomes daqueles locais na língua adicional.
- O(a) educador(a) poderá fazer uma postagem no ambiente da sala de aula virtual com uma imagem/vídeo explorando o novo vocabulário apresentado.

Criar

- O(a) educador(a) irá propor que os alunos defendam, em grupos, suas ideias de novos usos para os espaços da escola. Assim, de forma integrada com a professora de língua portuguesa, cada grupo deverá organizar um roteiro para gravação de um vídeo promovendo sua proposta.

- Na aula de língua inglesa, será feita a criação de um cartaz para utilizar como ilustração da proposta da releitura do espaço. Caso o vídeo não seja possível, poderão ser criados apenas os cartazes explicando os novos espaços de aprendizagem concebidos pelas crianças. Nesta aula, o(a) educador(a) deve explorar os materiais escolares que foram utilizados para elaboração do cartaz como uma retomada ao final da atividade, fazendo uso das etiquetas desenvolvidas pelos alunos no momento anterior do módulo, na etapa *imaginar* do Espiral da Aprendizagem Criativa.
- Após, esses cartazes deverão ser expostos na escola e os vídeos deverão ser postados na rede social da escola para sensibilizar os outros estudantes sobre as propostas de novos usos dos espaços, convocando todos para uma votação a ser realizada na semana seguinte.
- Para elaborar o momento da votação, pode ser organizada uma aula integrada com o(a) professor(a) de História de forma que este(a) irá contextualizar a história do voto e explicar para as crianças sobre o valor da democracia.
- Além disso, será necessário envolver as crianças na organização do dia da votação e quais recursos serão utilizados. O(a) educador(a) poderá utilizar o *app* que simula a urna eletrônica para utilizar na votação e para o dia, utilizar computadores ou tablets. Caso não tenha esses recursos digitais, poderá utilizar cédulas de papel e caixas de sapato para fazer urnas.

Brincar

- Para a brincadeira do dia da votação, os alunos devem ajudar na organização do espaço; também devem sortear quem serão os fiscais, presidente da seção de votação, secretários e mesários, papéis que poderão ser revezados ao longo de períodos de tempo. Ao final da votação, o(a) educador(a) deve realizar a apuração dos votos junto com os alunos.

Compartilhar

- Esse momento deverá ser realizado no espaço vencedor da votação, o

qual foi pensado para ser um novo local de aprendizagem. Os alunos irão conversar sobre os materiais escolares que utilizaram durante o processo da brincadeira da votação, utilizando: “*Do you have a/an + material escolar? I have a...*”

Refletir

- Na etapa final, a ideia é promover uma discussão com os alunos sobre toda a brincadeira: o que foi mais desafiador, do que mais gostaram, quais sentimentos vieram à tona durante o processo e com o resultado da votação. Nesse momento o(a) educador(a) deve retomar alguns pontos da discussão com o(a) professor(a) de História e, principalmente, enfatizar aos alunos a importância de respeitar a decisão da maioria, pois isso significa viver em uma democracia.
- Então, propor um registro no caderno utilizando o conceito de um *mind map* cujo centro do mapa será a temática das aulas ‘*materials and places we use for learning*’, puxando abas para *school material, school places, my classroom, new ideas*, a fim de que os alunos tenham um resumo das aprendizagens do módulo.

Nesse módulo novamente exemplificamos o uso da Aprendizagem Criativa adaptada ao ensino de línguas e, mais uma vez, a forma de viabilizar essa aplicação foi tomando como base os verbos da Espiral da Criatividade como forma de organizar as atividades dos alunos a cada momento. Os P’s da Aprendizagem Criativa também foram tomados como base para construção de toda proposta do módulo.

Mais uma vez destaca-se o desenvolvimento de um *Projeto* de aprendizagem em que a *Atividade* e *Parceria* dos alunos é central para as propostas apresentadas, além do *Pensar brincando* para tornar a aprendizagem de um conteúdo como materiais escolares mais ampla e significativa. A premissa das propostas envolveu o *Propósito* de, para além de aprenderem a nomear os objetos e locais escolares, utilizarem aqueles recursos para o seu processo de aprendizagem, passando pela proposta da brincadeira da votação e culminando novamente em tudo o que utilizaram e aprenderam como recurso no mapa mental ao final do ciclo.

Os alunos precisarão usar de muita criatividade e diferentes estratégias para dar conta das situações de aprendizagem propostas; dessa forma o(a) educador(a) agirá para que o ambiente da escola como um todo seja gerador de *affordances* para a aprendizagem desse conteúdo ser significativa e extrapolar o aprendizado de vocabulário.

Assim buscou-se demonstrar aos alunos que a língua é um instrumento de ação no mundo, ao abordar as características de *Valor* e *Crítica*, demonstrando aos alunos que a partir do uso da língua podem defender suas ideias e expressar seus sentimentos, como na atividade da votação e nos ciclos do *brincar* e *refletir*, por exemplo.

A utilização da Aprendizagem Criativa, adaptada para o ensino de línguas, tornou possível, através de brincadeiras, pensar sobre questões mais amplas, como por exemplo, no momento da participação do(a) educador(a) de História.

Por fim, proporcionou-se experiências visando a *Qualidade* das interações entre as crianças e entre as crianças e os professores envolvidos, bem como a aprendizagem para além da sala de aula.

Quanto às demandas cognitivas é possível viabilizar o trabalho das (2) e (3) Entender e Aplicar, como nos momentos em que eles mostram uns para os outros o material do estojo por meio da língua adicional e compartilham os materiais utilizados ao longo do *Projeto*. Também, (6) Criar quando precisam produzir a votação e a proposta do novo espaço de aprendizagem na escola. Por fim, (5) Sintetizar também está presente quando precisam formular um mapa mental, contemplando o conteúdo trabalhado no módulo.

Ao longo desses quatro módulos buscamos demonstrar a viabilidade de uma Educação Linguística com Crianças utilizando Metodologias Ativas e Abordagem Ecológica para o Ensino de Línguas. Acima de tudo, buscamos demonstrar que, através de recursos simples, é possível transformar paradigmas passando de uma educação baseada em transmissão para uma educação holística baseada na interação e ação dos alunos. Principalmente, é importante que o(a) educador(a) de línguas adicionais perceba a alteração do seu papel, utilizando MA que passa a ser de proposito, mediador de situações de aprendizagem e criador de *affordances* e, embasado na Abordagem Ecológica, passa a desempenhar um olhar holístico para

suas propostas, ampliando as possibilidades de intervenção no/com o mundo mesmo que a partir de conteúdos simples, conforme presentes nos módulos e, sobretudo, compreendendo sua demanda de interligação entre língua e educação.

7 Considerações Finais

A premissa de um ensino de língua adicional com crianças que se dê com base em abordagens comunicativas é indispensável à prática pedagógica. No entanto, quando abordamos a problemática do ensino LAC, para além dessa premissa básica, outras dimensões do processo pedagógico precisam ser contempladas e uma abordagem holística e integrada de língua e educação faz-se necessária a fim de ponderar aspectos essenciais em uma Educação Linguística com Crianças. Desse modo, esse trabalho buscou amparo teórico na Abordagem Ecológica para o ensino de línguas (VAN LIER, 2004) e na utilização de Metodologias Ativas para propor uma abordagem de ensino de línguas para crianças, demonstrando, a partir de módulos de planejamentos, a viabilidade prática dessa proposta.

Os planejamentos foram elaborados a partir da quarta revolução educacional (ARAÚJO, 2011) em que se contempla as dimensões de *forma* - que propõe repensar tempos, espaços e metodologias, *relações* - que significa acolher as alterações proporcionadas pelas tecnologias digitais, bem como repensar relações entre docentes e discentes - e; *conteúdo* - que deve trazer a dimensão ética e de responsabilidade social.

O resultado é um produto educacional com cunho de contribuição social tanto para o trabalho quanto para a formação docente a respeito da educação linguística com crianças em contexto de ensino escolar, apresentando uma fusão do mundo acadêmico com o mundo do trabalho.

Assim, ainda que a ideia de completude em um trabalho acadêmico tenha de ser forçada pela delimitação de tempo imposta ao mesmo, acreditamos ter atingido os objetivos específicos propostos para este trabalho, os quais para fins de fechamento, retomamos a seguir:

(a) apresentamos e discutimos a lacuna de formação docente para o ensino de LAC - mostrando o quanto a falta dessa discussão pode levar a práticas inadequadas à faixa etária;

(b) verificamos as propostas para o ensino de LA presentes nos documentos oficiais recentes - e com isso identificamos algumas contradições estruturais presentes nos mesmos quando, ao mesmo tempo em que valorizam a aprendizagem de uma LA como ferramenta de promoção social, sua oferta somente é obrigatória a partir do sexto ano do ensino fundamental, por exemplo;

(c) revisitamos abordagens de ensino de línguas a fim de identificar insumos para o trabalho com LAC - e a partir dessa consideração é indiscutível que a prática pedagógica para ensino de LA tenha como base um referencial comunicativo, ainda que esta base sozinha não contemple todas as dimensões necessárias a uma proposta de Educação Linguística com crianças;

(d) abordamos e discutimos aspectos da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas e a correspondência das suas características para a prática pedagógica de LAC - e a partir delas pudemos pensar em uma Educação Linguística com crianças com conteúdos relativamente simples trabalhados de forma holística em meio a todo um contexto a fim de engajá-las no próprio processo de aprendizagem, trabalhando a LA e para além dela;

(e) apresentamos as Metodologias Ativas e sua contribuição para a área do ensino de LAC - e nesse sentido exemplificamos a partir dos módulos de planos de aula a aplicação dos modelos de Ensino Híbrido de inovação sustentada: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida, bem como Aprendizagem Criativa adaptada ao ensino de línguas. A partir desses modelos ficam exemplificadas o potencial das Metodologias Ativas como geradoras de *affordances*, bem como o quanto esses modelos modificam os papéis do professor e do aluno, contribuindo à ressignificação do que é aprender e ensinar;

(f) apresentamos, em formato de módulos de planos de aula, a proposta de uma abordagem para Educação Linguística com crianças e Metodologias Ativas sob a luz da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas - e da mesma forma que não entendemos a mesma como uma panaceia às questões que levantamos, tentamos viabilizá-la de forma descomplicada, pensando, de fato, em torná-la

possível ao professor que está nas escolas, estruturando-a com base em seis elementos: conteúdo, forma, relações, recursos necessários, demandas cognitivas e procedimentos.

É importante mais uma vez salientar que esse projeto se deu embasado tanto pelo seu referencial teórico quanto pela experiência da pesquisadora enquanto professora e coordenadora escolar. Assim, buscou-se imprimir nessas linhas de trabalho acadêmico algo que tivesse um ponto de encontro com os(as) professores(as) de LAC que estão dentro das escolas e que buscam, de alguma forma, qualificar e inovar suas práticas.

Como desdobramentos futuros desse trabalho vislumbra-se propostas de cursos de extensão e/ou disciplinas de formação inicial ou continuada de professores que requer domínios teórico-metodológicos específicos com base no referencial teórico apresentado das Metodologias Ativas pelo viés da Abordagem Ecológica para o ensino de línguas, bem como o desenvolvimento de propostas de planejamentos pelos educadores viabilizando sua aplicação prática.

Também pensamos que a partir da aplicação prática dessa proposta possam surgir aspectos a partir das *affordances* geradas que não foram possíveis aprofundar ao longo desta pesquisa e que poderiam ser considerados em estudos futuros.

Como limitações desse estudo tivemos as próprias restrições e desafios impostos pela pandemia da Covid-19, os quais nos fizeram modificar alguns percursos da pesquisa, bem como nos desafiaram a demonstrar de que forma o repertório teórico se viabilizaria na prática por meio dos módulos de planejamento.

Por fim, acreditamos que essa pesquisa contribui de forma significativa para a área de Estudos da Linguagem, e à formação inicial e continuada de professores de LA. Assim como fornece a possibilidade de pensar a prática de ensino de LAC nos anos iniciais em contexto escolar.

A partir de seus resultados esperamos contribuir à inovação das práticas escolares de modo que educadores possam repensar as dimensões de *forma*, *relações* e *conteúdo* de forma ampla. Em que (a) *forma* diz respeito ao leque de possibilidades de metodologias ativas que podem ser utilizadas, (b) *relações* refere-se à transformação das relações de ensino e papéis de professores e alunos, usufruindo do potencial das novas tecnologias digitais de informação e comunicação

desde a infância e; (c) *conteúdo* contemplando a necessidade de repensar a forma como apresentamos as temáticas para crianças, com ênfase na intencionalidade pedagógica e com o viés da dimensão ética e da nossa responsabilidade social na perpetuação ou desconstrução de valores e conceitos socialmente atribuídos por meio da linguagem.

Referências

- ALBRECT, B. **Enriching student experience through blended learning.** Center for Applied Research. Research Bulletin. v. 12, 12 p., 2006.
- ANDERSON, J. Affordance, learning opportunities, and the lesson plan pro forma. ELT Journal. v. 69/3, 6 p., 2015.
- ARAUJO, U. F. **A quarta revolução educacional:** a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011.
- AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental i: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, vol. 13, n. 2, p.111-122, 2018.
- BACICH, L., NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BECKER, F. 2019. Curso de Introdução à Epistemologia Genética de Jean Piaget. Lumina UFRGS, 2019. [Vídeo]. 66 horas. Disponível em: <https://lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=84>. Acesso em: 24 de novembro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, AGUARDANDO HOMOLOGAÇÃO, Aprovado em 9 de julho de 2020.
- BROSSI, G. C.; FURIO, M.; TONELLI, J. R. A. **Curriculum e Formação de professores de inglês em duas universidades:** questões e desdobramentos. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.28, n. 3, p. 96-112, set./dez. 2020.
- BROSSI, G. C.; SILVA, M. P.; FREITAS, C. C. “**We can't stop playing**”: peraltagens e esperanças na educação linguística na infância. Via Litterae. Anápolis, v. 12, n.2, p. 171-192, jul./dez. 2020a.
- CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. O jogo nas aulas de língua estrangeira para crianças. Vertentes & Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados. Fólio – **Revista de Letras Vitória da Conquista.** V. 6, n. 2 p. 167-187 jul./dez. 2014.

- CLAYPOLE, M. **Blended Learning**: new resources for teaching Business English. In: Pulverness, A (Ed) IATEFL Brighton Conference Selections, IATEFL, UK, 2003.
- COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças no Brasil**: cenários e reflexões. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016.
- COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 28, n. 1, pp. 5 – 22, 2011.
- COYLE, D., HOOD, P., e MARSH, D. CLIL. **Content and Language Integrated Learning**. Cambridge University Press, 2010.
- DEWEY, J. **Experience and Education**. Nova York: Free Press, 2015.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. **Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, dez. 2017.
- ENFOPLE. Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira. UEG TV. XVI ENFOPLE. **Roda de Conversa 4**: Formação de professoras/es de línguas para crianças. YouTube, 19 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5KhGzHjE6Bc>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- FAEZ, F.; TAVAKOLI, P. **Task-Based Language Teaching**. ELT Development Series. TESOL Press, 2019.
- FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- FERRAZ, D. M.; MATTOS, A. M. **Formação de professores de línguas estrangeiras**: as contribuições dos letramentos. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (Orgs.). Língua, Discurso e Política: Desafios Contemporâneos. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 233-259.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Inovaeduca – Práticas para quem quer inovar na educação**. 2016. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/INOVA-ESCOLA.pdf>>
- HALLIWELL, S. **Teaching English in primary School**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1998.
- HARMER, J. **Essential teacher knowledge**: core concepts in English language teaching. England: Pearson Education Limited, 2012
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

JORDÃO, C. Entrevista. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013. p. 77-91.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; LACERDA, V. V. Formação inicial de professores de inglês: educação linguística, tecnologias e práticas (des)contextualizadas. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 543-564, 2020.

KAWACHI-FURLAN, C. J. MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Revista Via Litterae**, Anápolis, v 12, n 2, p. 153-170, jul/dez 2020.

KAWACHI-FURLAN, C. J. TONELLI, J. R. A. Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v 21, n 2, p. 467-496, 2021.

KIELING, H. dos S. **Blended learning no ensino de inglês como Língua Estrangeira**: um estudo de caso com professoras em formação. 84f. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas. 2017.

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

LADEIA, R.; BRENTANO, L. de S.; LEMKE, C. E..; FINGER, I. **Educação Bilíngue nas Escolas Brasileiras**: caminhos para a implantação. Novo Hamburgo: Faculdade IENH, 2020. 33p.

LEFFA, Vilson. José. **Língua Estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, v. 3, n.2, p. 13-23, 2014.

MAGALHÃES, V. B. O Perfil e a Formação Desejáveis aos professores de Língua inglesa para Crianças: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P.(Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2013, p. 229-247.

MALTA, L. S.; CARVALHO SANTOS, J. Ensino de Inglês com crianças e formação docente: e quando já estamos em sala de aula? In: Wilder Kleber Fernandes de Santana; Éderson Luís Silveira. (Org.). Ensino de Inglês com crianças e formação docente: e quando já estamos em sala de aula? São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, v. 4, p. 28-45.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MOON, J. **Teaching English to Young Learners**: the challenges and the benefits. InEnglish, n.5, 2005.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [recurso eletrônico]. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. V. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto PROEX/UEPG, 2015.

MONTE MÓR, W. **Investigating critical literacy at the university in Brazil**. Critical Literacy, v. 1, p. 41-51, 2007.

MURPHEY, T.; PROBER, J., GONZALES, K. **Emotional belonging precedes learning**. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.) Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Volume 5. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 43-56.

OLIVER, M. and K. TRIGWELL. **Can “blended learning” be redeemed?** E-Learning 2, n. 1: p. 17–26, 2005. Disponível em <http://www.luispitta.com/mie/Blended_Learning_2005>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PAIVA, V. L. M. O. **Interação e aquisição de segunda língua**: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magea; AMORIM, Marcel de Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro (Orgs.) Linguística Aplicada e ensino de língua e literatura. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 187-205.

PAIVA, V. L. M. **Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa** In: LIMA, Diógenes Cândido. Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p.151-161.

PAIVA, V. L. M. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

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

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

RESNICK, M. **Lifelong kindergarten**: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. Cambridge, MA: MIT Press, 2017.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. v. 3, p. 233-267, 2021.

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

ROCHA, C. H. **O ensino de LE para crianças no Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada.** In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007a. p. 1-34.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I:** plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012.

ROSA, M. M. de F.; KAWACHI-FURLAN, C. **Ensino de Inglês para Crianças.** In: RIBEIRO, F. (Org.). Práticas de Ensino de Inglês. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RUBBO, G. F. S. **Línguas estrangeiras nos primeiros anos do Ensino Fundamental:** histórico, perspectivas e práticas. 2016. Disponível em: <http://www.anpedsl2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2015/11/eixo10_GABRIELLAFRALETTI-DE-SOUZA-RUBBO.pdf>.

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

SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 28, n. 52, p. 01-259, set. - dez., 2021.

TANACA, J. J. C. Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada professoras de inglês para crianças no projeto londrina global. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 255 p. 2017.

TAVARES, J. F.;POTTER, L. E. **Project-based learning applied to the language classroom.** Câmara Brasileira do Livro, São Paulo, 2018.

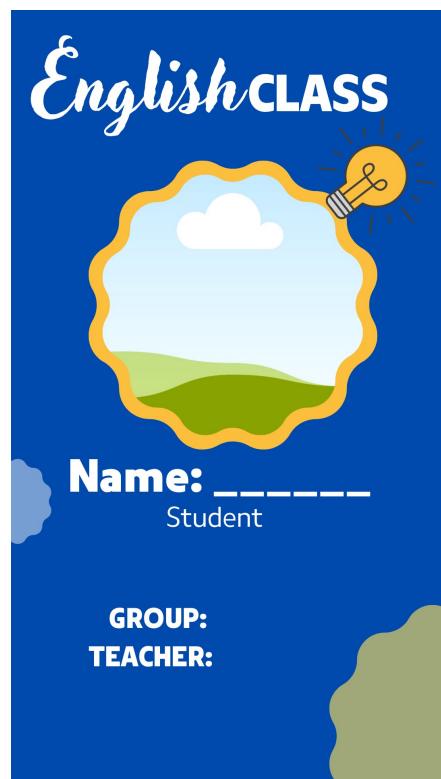
TUTIDA, A. F.; TONELLI, J. R. Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. Vertentes & Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados. Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 121-143, jul/dez 2014.

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

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning:** A sociocultural perspective. Boston, MA: Kluwer Academic Press, 2004.

WESTBROOK, R. B. DEWEY, John; TEIXEIRA, Anísio, ROMÃO, José Eustáquio, RODRIGUES, Verone Lane (org). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. 136 p.

ANEXOS

ANEXO A Crachá para o avatar

ANEXO B