

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
EDILAYNE MARJORI RIBEIRO

**A (IN)VISIBILIDADE DO INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL (6 A 10 ANOS): um estudo de produções científicas**

CURITIBA
2023

EDILAYNE MARJORI RIBEIRO

**A (IN)VISIBILIDADE DO INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL (6 A 10 ANOS): um estudo de produções científicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Alzira Leite.

**CURITIBA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

R484 Ribeiro, Edilayne Marjori.

A (in) visibilidade do inglês nos anos iniciais do ensino fundamental (6 a 10 anos): um estudo de produção científicas / Edilayne Marjori Ribeiro; orientadora Prof.^a Maria Alzira Leite. 121f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023

1. Ensino e aprendizagem. 2. Inglês. 3. Anos iniciais do Ensino Fundamental. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Educação. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 372.65

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

EDILAYNE MARJORI RIBEIRO

**A (IN)VISIBILIDADE DO INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL (6 A 10 ANOS): UM ESTUDO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores – Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:



Prof.^a Dr.^a Maria Alzira Leite
Membro Titular – Presidente da Banca
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)



Prof. Dr. João Henrique da Silva
Membro Titular Externo – UFRRJ



Profa. Dra. Elizabeth Pazello
Membro Titular Externo – UTFPR

Fausto dos Santos Amaral Filho
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Curitiba, 19 de junho de 2023.

AGRADECIMENTOS

Eu inicio esta seção confessando que esperei tanto pelo momento dos agradecimentos que, na verdade, construí gradativamente ao longo dos semestres do Mestrado! Ser mestranda sempre foi um dos meus grandes objetivos, mas para conseguir estar aqui precisei enfrentar barreiras arquitetônicas e atitudinais que quase me afastaram desse processo – considerando que, por eu ser uma pessoa com deficiência, o trajeto é mais tortuoso do que se imagina. O primeiro agradecimento, portanto, é a mim mesma: conviver dentro deste cérebro e deste corpo nunca foi tão nebuloso, mas, acima de tudo, realizador!

Em segundo lugar, à minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Maria Alzira Leite, a qual escolhi com tanto carinho, antes mesmo de saber se eu entraria no Mestrado. Uma mulher cujo sorriso doce e acolhimento me acalentaram desde a primeira reunião, em que eu expus minhas ideias e ela, com sua sabedoria, fez florescer tantas outras. Ao longo destes 2 anos, nada mudou!

Em seguida, à CAPES pela taxa concedida mensalmente durante um ano de Mestrado (de agosto de 2022 a julho de 2023), o que me permitiu elaborar minha pesquisa com um pouco mais de tranquilidade.

Continuando, um agradecimento aos meus colegas de Mestrado, que debateram e refletiram comigo enriquecedoras vezes, além de me acompanharem quando não sabíamos o link da aula ou, presencialmente, qual era a sala! Um destaque para Marilene Franco, minha companheira fiel e melhor fotógrafa nos intervalos das aulas: me inspiro no seu amor pela pesquisa! E o grande destaque de todos para Rafael Pawlina, meu amigo desde a primeira semana de aula, dentro e fora dos ambientes acadêmicos: saiba que, por trás de tudo o que está escrito aqui, tem muito de você, suas opiniões, ensinamentos e incentivos!

Ainda na esfera acadêmica, outro agradecimento essencial é aos meus três amigos de graduação, Leticia, Luiz e Valquíria, que estiveram entre os primeiros a saber quando eu passei no Mestrado, considerando o tanto que eles me viam desejando isso em nossos anos de Psicologia: lembrei de vocês a cada palavra! Além deles, meu total agradecimento a vários outros colegas da faculdade que compartilharam muitos momentos bons comigo: todo lugar era lugar para nós, então a presença de vocês nesta dissertação não poderia ser diferente!

Agradeço à banca leitora da minha dissertação, e também a todos os meus professores, de Mestrado, de Pós e de Graduação, assim como a toda a Universidade Tuiuti do Paraná, que, na mistura maravilhosa de Educação, Neuropsicologia e Psicologia que eu fiz durante estes anos, contribuíram para a aluna, professora e pesquisadora que eu sou hoje!

Quase finalizando, eu não poderia deixar de agradecer aos meus amigos de fora do ambiente acadêmico – aqueles que me ajudam a pensar em qualquer outra coisa que não seja artigos ou normas da ABNT: sua bela paciência quando eu me ausentava por dias será recompensada!

À minha família, o agradecimento inicial é ao meu avô, que há muitos anos não está mais aqui, mas enquanto vivo foi uma das pessoas que mais me ajudou a alcançar meus objetivos – ele, certamente, estaria tão orgulhoso de mim agora! Junto a ele, um agradecimento à minha irmã, que também se foi na metade deste caminho, mas está na minha memória me encorajando e acreditando em mim quando nem mesmo eu acreditava! Ainda, outro agradecimento especial para alguém que não está mais aqui é para a minha tia Lúcia, uma grande pedagoga, que incontáveis vezes abriu a porta de sua escola para que eu pudesse conhecer uma Educação atrelada à alegria e ao amor – sentimentos que ela muito me proporcionava!

O agradecimento maior, enfim, é aos meus pais: à minha mãe, que esteve comigo diariamente, sendo minha confidente e motorista, além de ser aquela pessoa que me lembrava de parar de estudar para ir jantar!; e ao meu pai, que mesmo morando longe, sempre deu um jeito de se fazer presente e me tornar mais forte, compartilhando comigo fotos da praia da minha antiga cidade enquanto tudo o que eu tinha para compartilhar com ele eram fotos da biblioteca da universidade!

Por fim, e nem por isso menos importante, à você que chegou até esta produção científica e, por algum motivo, lerá as minhas palavras. Durante todos esses meses, eu escrevi estas seções desejando muito que elas te encontrassem!

Tradução

*Este poema
em outra língua
seria outro poema*

*um relógio atrasado
que marca a hora certa
de algum outro lugar*

*uma criança que inventa
uma língua só para falar
com outra criança*

*uma casa de montanha
reconstruída sobre a praia
corroída pouco a pouco pela presença do mar*

*o importante é que
num determinado ponto
os poemas fiquem emparelhados*

*como em certos problemas de física
de velhos livros escolares*

(Ana Martins Marques– “O livro das semelhanças”, 2015, p. 22)

RESUMO

Esta dissertação aborda o ensino e a aprendizagem do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos). Apesar do inglês estar muito presente nos ambientes escolares, sociais, profissionais e pessoais, também está repleto de obstáculos em relação a direcionamentos educacionais, principalmente por não haver obrigatoriedade de inserção da língua inglesa nessa etapa de ensino, fator que interfere no contato das crianças com outro idioma, e em seu desenvolvimento e fluência nos anos que se seguem. Objetiva-se, portanto, analisar como esse ensino e essa aprendizagem vêm ocorrendo, especificamente na área da Educação. Para alcançar esses objetivos, esta pesquisa tem um caráter qualitativo e bibliográfico, buscando artigos, dissertações e teses produzidos desde o início da obrigatoriedade do ensino do inglês na educação formal brasileira (1996) até a atualidade (2022). A referida busca ocorreu nas bases de dados BDTD, SciELO, CAPES e TEDE/UTP, apoiando-se, principalmente, em Vygotsky (2007; 2009) no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de crianças, e Freire (2003; 2005; 2006; 2021) considerando o conceito de Educação. Como resultados principais, as produções analisadas demonstram pouco enfoque no inglês para os anos iniciais, tampouco intencionalidade ao apresentar as atividades propostas, embora apresentem diversos elementos articuladores em suas práticas e estratégias de ensino voltadas à interação entre colegas, entre professores, entre tecnologias e com grande foco na comunicação oral.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Inglês; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas; Educação.

ABSTRACT

This dissertation addresses the teaching and learning of English in the early years of Elementary School (6 to 10 years old). Although English is very present in school, social, professional and personal environments, it is also full of obstacles in relation to educational directions, mainly because there is no mandatory insertion of the English language in this teaching stage, a factor that interferes with the contact of children with another language, and in its development and fluency in the years that follow. The objective is, therefore, to analyze how this teaching and learning has been taking place, specifically in the area of Education. To achieve these objectives, this research has a qualitative and bibliographic character, seeking articles, dissertations and theses produced since the beginning of the mandatory teaching of English in Brazilian formal education (1996) until the present time (2022). This search took place in the BDTD, SciELO, CAPES and TEDE/UTP databases, based mainly on Vygotsky (2007; 2009) with regard to teaching and learning of children, and Freire (2003; 2005; 2006; 2021) considering the concept of Education. As main results, the analyzed productions show little focus on English for the initial years, nor intentionality when presenting the proposed activities, although they present several articulating elements in their practices and teaching strategies aimed at interaction between colleagues, between teachers, between technologies and with great focus on oral communication.

Keywords: Teaching and learning; English; Early years of Elementary School; Pedagogical Practices; Education.

RESUMEN

Esta disertación aborda la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los primeros años de la Educación Primaria (6 a 10 años). Aunque el inglés está muy presente en los ambientes escolar, social, profesional y personal, también está lleno de obstáculos en relación a las orientaciones educativas, principalmente porque no existe una inserción obligatoria del idioma inglés en esta etapa de enseñanza, factor que interfiere en el contacto de niños con otro idioma, y en su desarrollo y fluidez en los años siguientes. El objetivo es, por tanto, analizar cómo se ha venido produciendo esta enseñanza y aprendizaje, específicamente en el área de Educación. Para alcanzar estos objetivos, esta investigación tiene carácter cualitativo y bibliográfico, buscando artículos, disertaciones y tesis producidos desde el inicio de la enseñanza obligatoria del inglés en la educación formal brasileña (1996) hasta la actualidad (2022). Esta búsqueda se realizó en las bases de datos BDTD, SciELO, CAPES y TEDE/UTP, apoyándose principalmente en Vygotsky (2007; 2009) respecto a la enseñanza y aprendizaje de los niños, y Freire (2003; 2005; 2006; 2021) considerando el concepto de Educación. Como principales resultados, las producciones analizadas muestran poco enfoque en el inglés para los años iniciales, ni intencionalidad al presentar las actividades propuestas, aunque presentan varios elementos articuladores en sus prácticas docentes y estrategias dirigidas a la interacción entre colegas, entre docentes, entre tecnologías y con gran enfoque en la comunicación oral.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje; Inglés; Primeros años de la Educación Primaria; Prácticas Pedagógicas; Educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eu e meus estudantes de pelúcia	13
Figura 2 – Fluxograma da metodologia de pesquisa	19
Figura 3 – Linha do tempo do ensino de inglês no Brasil	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das produções científicas	22
Quadro 2 – Levantamento das produções científicas, com sinônimos	23
Quadro 3 – Seleção preliminar das produções científicas	25
Quadro 4 – Seleção final das produções científicas	26
Quadro 5 – Análise com viés interpretativo em Severino	29
Quadro 6 – Conceitos ao dar aulas de inglês	45
Quadro 7 – O que revelam as produções científicas analisadas?	110
Quadro 8 – Quadro-síntese	113

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 O início	11
1.2 A problematização e a justificativa	14
1.3 Os objetivos e a metodologia	18
<i>1.3.1 Etapa 1: entendimento do tipo de pesquisa</i>	20
<i>1.3.2 Etapa 2: criação de critérios</i>	20
<i>1.3.3 Etapa 3: levantamento e seleção das produções</i>	22
<i>1.3.4 Etapa 4: análise das produções</i>	27
2 PERCURSO TEÓRICO: NAS (ENTRE)LINHAS DO ENSINAR E DO APRENDER	30
2.1 Ensino e aprendizagem	30
<i>2.1.1 O que é o ensino e o ensinar?</i>	31
<i>2.1.2 O que é a aprendizagem e o aprender?</i>	35
<i>2.1.3 Práticas pedagógicas do ensinar e do aprender</i>	37
2.2 Ensino e aprendizagem do inglês nos anos iniciais	41
<i>2.2.1 Dar aulas de inglês: metodologia, método ou estratégia?</i>	43
<i>2.2.2 Histórico do ensino do inglês</i>	45
<i>2.2.2.1 O lado sociocultural do inglês</i>	50
<i>2.2.2 A criança dos anos iniciais</i>	54
<i>2.2.3 A (in)visibilidade do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos)</i>	58
3 ANÁLISE DE DADOS: DISCUTINDO O ENSINAR E O APRENDER	60
3.1 Do que se tratam as produções científicas?	60
3.1 Elementos articuladores: quais estão presentes nas aulas de inglês?	68
3.2 Estratégias de ensino do inglês: o que vem sendo priorizado?	93
3.3 Anos iniciais: esta etapa está mesmo invisibilizada?	105
3.4 Afinal, o que revelam as produções científicas?	108
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

Os que questionam são sempre os mais perigosos. Responder não é perigoso. Uma única pergunta pode ser mais explosiva do que mil respostas.

(Jostein Gaarder – “O Mundo de Sofia”, 1995, p. 83).

Ao longo de sua inserção na história brasileira, o inglês veio se disseminando nos mais diversos ambientes, como o escolar, social, profissional e pessoal, e nas mais diversas formas de ser ensinado e ser aprendido. Contudo, isso não significou facilidade nesse processo: além de entraves na compreensão do idioma por parte de estudantes e no direcionamento para professoras/es do idioma, há uma ausência do inglês no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), na educação formal.

Esse descompasso torna necessário compreender qual vem sendo a realidade do ensino e da aprendizagem desde o início do contato de uma criança com o idioma, em se tratando de práticas pedagógicas, métodos de ensinar e de aprender e outros elementos, e, é isso que esta dissertação se propõe a apresentar:

Para tanto, nesta seção 1, “Introdução”, eu apresento¹ o meu histórico e as minhas motivações de vida para estar pesquisando na área da Educação, na subseção “O início”; logo após, em “A problematização e a justificativa”, constam a pergunta norteadora desta dissertação e minhas justificativas sobre ela nas esferas pessoal, científica e social; finalizando, em “Os objetivos e a metodologia”, compartilho as ações que vão nortear esta pesquisa, além da metodologia utilizada para (tentar) responder aos meus questionamentos e apresento o trajeto metodológico utilizado.

1.1 O início

A partir da minha experiência pessoal, pude ter questionamentos que me levaram a uma problematização científica e acadêmica do ensino e da aprendizagem do inglês em sociedade. Com isso, percebi muitos pontos e, a partir disso, criei muitos mais, os quais descrevo nos próximos parágrafos.

¹ Nesta dissertação, intencionalmente, adoto a 1ª pessoa do singular, de forma a afirmar minha proximidade com o tema e minha trajetória de elaboração da pesquisa.

Se me perguntam quais as minhas maiores lembranças da infância, sempre darei respostas relacionadas à Educação². Desde que me percebi um ser humano no mundo, estive cercada por leitura, escrita e estímulos que me levavam a estudar e me desenvolver. O primeiro presente que ganhei de meus pais foi um livro – algo que, até hoje, eles contam orgulhosos ao rememorar minha reação, quando eu mal sabia ler, mas já estava, de alguma forma, decifrando os signos e significados daquele objeto.

Depois desse acontecimento, tudo o que me interessava tinha a ver com Educação: ler, escrever, estudar, falar, interagir, apresentar, aprender, ensinar... Eu era, definitivamente, a criança que trocava qualquer coisa por bons momentos sozinha estudando. E, ainda, durante longos anos da minha infância, minha brincadeira favorita era a de “dar aula”, algo que, apesar de se configurar como um brincar, eu levava muito a sério: montei minha própria sala de aula em minha casa, contando com meus bichos de pelúcia como meus alunos, enfileirados em cima de caixas de sapato, em frente a um quadro de giz pregado na parede. Cada um tinha seu nome e sobrenome, pois a identificação e o protagonismo sempre foram características importantes da minha prática, bem como personalidades próprias e comportamentos singulares dependendo do dia da aula. Em um determinado período, fui além: fiz uma visita à coordenadora da minha escola e, desavergonhadamente, pedi livros de chamada limpos para que eu pudesse levar pra casa e utilizar em minha escola! Com isso, eu comecei a criar uma rotina escolar com meus estudantes de pelúcia em cada uma das matérias que eu, diariamente, lecionava.

² Optou-se pela inicial maiúscula em ‘Educação’ por assumir, neste texto, uma valorização da palavra que ultrapassa o significado lexical, isto é, defende-se uma Educação como práxis.

Figura 1 – Eu e meus estudantes de pelúcia³



Fonte: meu acervo de fotos (2022).

Todos esses meus interesses estavam conectados ao fato de eu ter começado a falar muito cedo, e ter a linguagem como a maior aliada em minhas interações, relações e desenvolvimento. A língua portuguesa, entretanto, não deu conta, e muito logo eu quis inserir um adicional em meu vocabulário: a língua inglesa entrou em minha vida por volta dos 5 anos de idade, e no mesmo momento em que eu era alfabetizada em uma, comecei a ter aulas particulares na outra. Quando, com mais idade, entrei em um curso de idiomas para formalizar minha aprendizagem no inglês, percebi que gostava tanto de aprender como de ensinar, e meu bom desempenho nas aulas me rendeu um convite para, aos 16 anos, estagiar como professora na escola em que eu fazia o curso. Com isso, estive em contato com a Educação desde muito jovem – e nunca mais parei.

Aos 17 anos, eu entrei na faculdade. Saí de uma cidade pequena para adentrar nos ares curitibanos com o maior dos objetivos: inserir-me na vida acadêmica. Nunca tive dúvidas do que gostaria de cursar – Psicologia. No curso, a Neuropsicologia foi a área que me

³ Descrição da imagem: foto de uma foto. No canto direito, há uma menina de, aproximadamente, 8 anos de idade, fazendo um sinal de “V” com as mãos e sorrindo, sentada no chão. Ao seu lado, ocupando quase toda a extensão da foto, há vários bichinhos de pelúcia em cima de caixas de sapato, uma boneca em um carrinho de bebê e alguns livros. A parede azul possui, no canto esquerdo, um quadro de giz pequeno, um espelho ao meio e uma janela acima.

conquistou, e dentro do escopo neuropsicológico eu centralizei os meus estudos em linguagem (principalmente nos processos que regem o aprendizado do idioma materno, de um idioma adicional, as dificuldades em desenvolver uma língua e etc.), além de outras funções cerebrais superiores que se relacionavam com ela, muito estudadas por um neuropsicólogo que tanto me interessou, chamado Alexander Luria. Além da Neuropsicologia, outra disciplina que rapidamente entrou no meu campo de interesse foi Psicologia do Desenvolvimento Infantil, na qual conheci (e me encantei por) Lev Vygotsky⁴. Muito antes de precisar criar um dilema frente a qual caminho seguir – neurociência ou sociointeracionismo? –, descobri a conexão entre esses dois autores e percebi como tudo poderia ser mais bem explicado através de suas produções conjuntas!

Na esfera profissional, dar aulas de inglês foi a minha realidade desde aquele primeiro estágio. Nesse caminho, eu já lecionei para crianças, adolescentes, adultos e idosos, mas, depois de um tempo, direcionei a minha atuação para o público adulto e, com isso, desenvolvi mais proximidade com a trajetória desses estudantes em relação ao idioma, pois eram frequentes os momentos em que compartilhavam suas dificuldades relacionadas à falha do inglês na Educação Básica: materiais confusos, atividades monótonas, professores não preparados, risadas e broncas diante de erros gramaticais, pouca possibilidade de interação com colegas, falta de incentivo em habilidades como a oralidade, dentre outros.

Observar adultos frustrados e descrevendo experiências de aprendizagem na infância tão negativas me fez pensar no meu próprio desenvolvimento infantil e no quanto, devido a minha avidez pelo estudo e ao incentivo daqueles que estavam ao meu redor, eu pude ter uma experiência totalmente contrária. Além disso, confirmei o quanto o ensino é algo de valor para mim – tanto na posição de aluna quanto na de professora, pois ambos os papéis exigem uma reinvenção cotidiana a fim de melhorar o processo de ensinar e aprender.

1.2 A problematização e a justificativa

Vivenciar a Educação exige que, frequentemente, seja feita uma (re)visitação às práticas pedagógicas daquele que ensina e daquele que aprende. E, indo além, falar e escrever sobre Educação exige que se compreenda, primeiramente, conceitos que tangenciam essas práticas, a fim de direcionar melhor o que se ensina, para quem se ensina e com qual objetivo

⁴ Há diversas formas de grafia para este autor: Vigotski, Vigotsky, Vygotski, Vygotskij e Vygotsky. Para esta dissertação, será usada a última.

se ensina – influenciando diretamente na forma como o aprendizado ocorre e nas várias formas em que pode ser desenvolvido.

Em se tratando do contexto da língua inglesa⁵, a compreensão desse processo de ensino e aprendizagem também abrange a cultura na qual o idioma está inserido; as comunicações que ora são feitas em português, ora em inglês; o contato do docente com o idioma, sua formação e sua forma de apresentar esse mundo ao seu aluno; as interações feitas em sala de aula, que permitem o desenvolvimento da classe frente ao desafio de se tornar falante de uma segunda língua; e outras especificidades. Isso posto, emergiu para mim o primeiro questionamento que, posteriormente, levaria a pergunta central desta pesquisa: “como está ocorrendo o ensino e a aprendizagem do inglês na atualidade?”. Para que isso fosse respondido, eu precisaria estar perto desse ensino e aprendizagem de alguma maneira, e, portanto, escolhi me aprofundar no que vinha sendo produzido cientificamente até então.

Buscando tornar mais assertivo esse aprofundamento, seria preciso um marco teórico para acompanhar o ensino e a aprendizagem ao longo do tempo, então encontrei na história alguns pontos importantes, os quais descrevo a seguir.

A inserção do inglês em um ambiente de educação formal sempre se demonstrou oscilante, e seu histórico incerto por muito tempo influenciou a maneira de se ensinar e aprender o idioma. A partir de dados do documento “História do Ensino de Línguas no Brasil” [20--?] da Revista HELB, o início do ensino das línguas estrangeiras⁶ no Brasil data de 1855, porém, seus mais de 100 anos de inserção na história da Educação Brasileira não garantiram consistência tampouco cenários positivos; ao contrário, a presença do inglês no currículo escolar foi reduzida, retirada, apresentada como optativa ou complementar diversas vezes.

Contudo, dois marcos foram determinantes para a estabilização da língua inglesa como disciplina nas escolas: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que “incluía o ensino obrigatório de uma língua estrangeira a partir da 5ª série (atual 6º ano) e de pelo menos uma língua estrangeira no ensino médio, ficando a critério da comunidade escolar escolher a

⁵ O enfoque desta dissertação é no inglês enquanto disciplina nas escolas, oficialmente chamado de “língua inglesa” (BRASIL, 2017). Contudo, isso não exclui o fato de ser, também, uma área do conhecimento que ultrapassa os muros das escolas, justificando o fato de eu também utilizar o termo “inglês”.

⁶ O termo “língua(s) estrangeira(s)” vem sendo inutilizado, por remeter linguisticamente ao conceito de “estranho” ou de não pertencimento. Eu utilizo, em meus estudos e produções, o termo “língua adicional”, por atender a todas as formas de aquisição de uma nova língua, sendo um conceito neutro e abrangente que não mais classifica o “estrangeiro” como algo a par, mas sim como um sujeito-aprendiz de línguas adicionais à sua e construtor desse processo (RAMOS, 2021). Entretanto, respeitando a forma como está referenciado o termo em documentos da Educação, mantereí alguns para não modificar o sentido que vinha sendo considerado.

língua” e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental no Brasil, de 2017, que “instaura a obrigatoriedade da oferta do inglês a partir do 6º ano.” (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 264). Mesmo não havendo determinação de qual “língua estrangeira” seria utilizada, a língua inglesa foi a que teve mais presença, principalmente por seu envolvimento no desenvolvimento tecnicista e econômico brasileiro (MARREIRO, 2011).

Ainda que os referenciais curriculares supracitados representassem conquistas no que tange ao inglês para a Educação, a prática apresenta notáveis obstáculos para o ensino do idioma e para a população brasileira, e alguns dados explicam os porquês. O primeiro dado que evidencia esse obstáculo é a falta de direcionamentos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), algo que não é favorável pois o aprendizado de uma língua já pode estar presente desde cedo na rotina de uma criança, sendo, inclusive, importante para o seu desenvolvimento e muito condizente com suas habilidades cognitivas. Para Vygotsky (2009), a criança desenvolve sua fala desde o momento em que nasce, através do contato social, e esta é manifestada por meio do comportamento emocional – começando pelos choros, gritos e balbucios, até que surjam as primeiras palavras. Ainda a partir desse teórico (2009), é através da interação e do diálogo com o outro que a criança é capaz de desenvolver sua língua, se tornar um ser social e apropriar suas formas superiores de pensamentos e comportamentos, tudo isso através da mediação pela linguagem.

Sendo assim, Nascimento (2020), em consonância com os estudos de Vygotsky, afirma que a educação escolar também abrange a constituição histórica e cultural da humanidade, não se restringindo ao desenvolvimento das capacidades individuais. A partir da autora (2020), o biológico e o cultural não se separam, pois o desenvolvimento das funções psíquicas de um ser humano ocorre a partir da relação com o outro, mediada pela cultura; por esse motivo a escola é um espaço social fundamental para esse desenvolvimento na criança.

O segundo fator que gera obstáculos em relação ao ensino de inglês é a falta de regulamentação específica para a definição de Educação e escola bilíngue no Brasil (MORATO; FERREIRA; PEREIRA, 2020), que se conecta, também, ao motivo pelo qual a língua inglesa nos currículos vem sendo tão instável durante mais de um século em vários contextos educacionais. Entretanto, o cenário muda a partir de julho de 2020, quando são elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (parecer CNE/CEB nº 2/2020), regulamentando aspectos importantes para a educação bilíngue, tais como denominação de instituições de ensino, carga horária e formação de professores. É esperado

que essas definições contribuam para o contexto brasileiro do processo de ensino e da aprendizagem do inglês, sobretudo porque os dados existentes, até então, demonstram uma defasagem no domínio do idioma pelos brasileiros – levando ao terceiro fator que obstaculiza o ensino e a aprendizagem do idioma: uma pesquisa feita pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o British Council (2014) revela que apenas 5,1% da população a partir da faixa etária de 16 anos afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês, e só 1% é fluente. Contudo, dentre os brasileiros pesquisados, 95% relatam ter tido formação escolar básica em inglês, o que demonstra que apesar da presença do inglês na grade curricular, isso não bastou para aprenderem o idioma.

Essa realidade pode, ainda, resultar em obstáculos para as práticas pedagógicas em um aspecto social. O fato de não haver regulamentação direcionada ao ensino e à aprendizagem do inglês contribui para grandes diferenças sociais, considerando que, a partir de Pardo (2019), a implantação de língua inglesa nos anos iniciais da rede privada já é uma realidade consolidada em muitas escolas, enquanto que na rede pública não, interferindo nas oportunidades igualitárias para os alunos.

Ademais, o processo de socialização, principalmente em se tratando das crianças e nos anos iniciais da escolarização, relaciona-se com a língua e os outros sujeitos envolvidos, sendo importante aprender a lidar com as diferenças através do contato com o outro, tanto a partir do inglês quanto de outros meios, pois isso servirá como forma de o indivíduo lidar com a complexidade e heterogeneidade também existente no restante das relações sociais, de trabalho e nas tecnologias, conforme afirma Pardo (2019).

Foi diante de todo esse histórico que surgiu, portanto, a principal problematização que norteia esta pesquisa: **O que as produções científicas revelam sobre o ensino e a aprendizagem do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), desde que o ensino de línguas adicionais começou a ser obrigatório, isto é, 1996?**

Com base nessa contextualização, a escolha por pesquisar o ensino e a aprendizagem do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos) no período de 1996 até 2022 nas produções científicas tem algumas justificativas. Primeiramente, em um **viés pessoal**, pela minha vivência cercada pelo idioma, tanto como aluna quanto como professora, e, ainda, pela minha inquietação acerca da forma como este ensino e esta aprendizagem vêm ocorrendo, haja vista que a comunicação fluida em inglês ainda não é uma realidade no Brasil e os problemas descritos pelos alunos adultos têm, frequentemente, justificativas na falta de interação que tiveram com o idioma e com o professor na época escolar.

A partir de um **caráter científico**, as reflexões supracitadas se apoiam no fato de que grande parte do que se estuda sobre o inglês ocorre a partir da área linguística, havendo poucas produções com um viés educacional, isto é, pouco debate acerca do ensino e da aprendizagem *per se*, permeado pela relação professor-aluno-famíliares, o currículo escolar, conteúdos e outros elementos articuladores (SOUZA, 2016). A relevância científica desta pesquisa, portanto, é reforçada pela escassez de olhares voltados para a Educação no tocante ao processo de ensinar e aprender inglês. Além disso, conforme descrito anteriormente, há falta de suporte regulamentar que possa direcionar essas práticas.

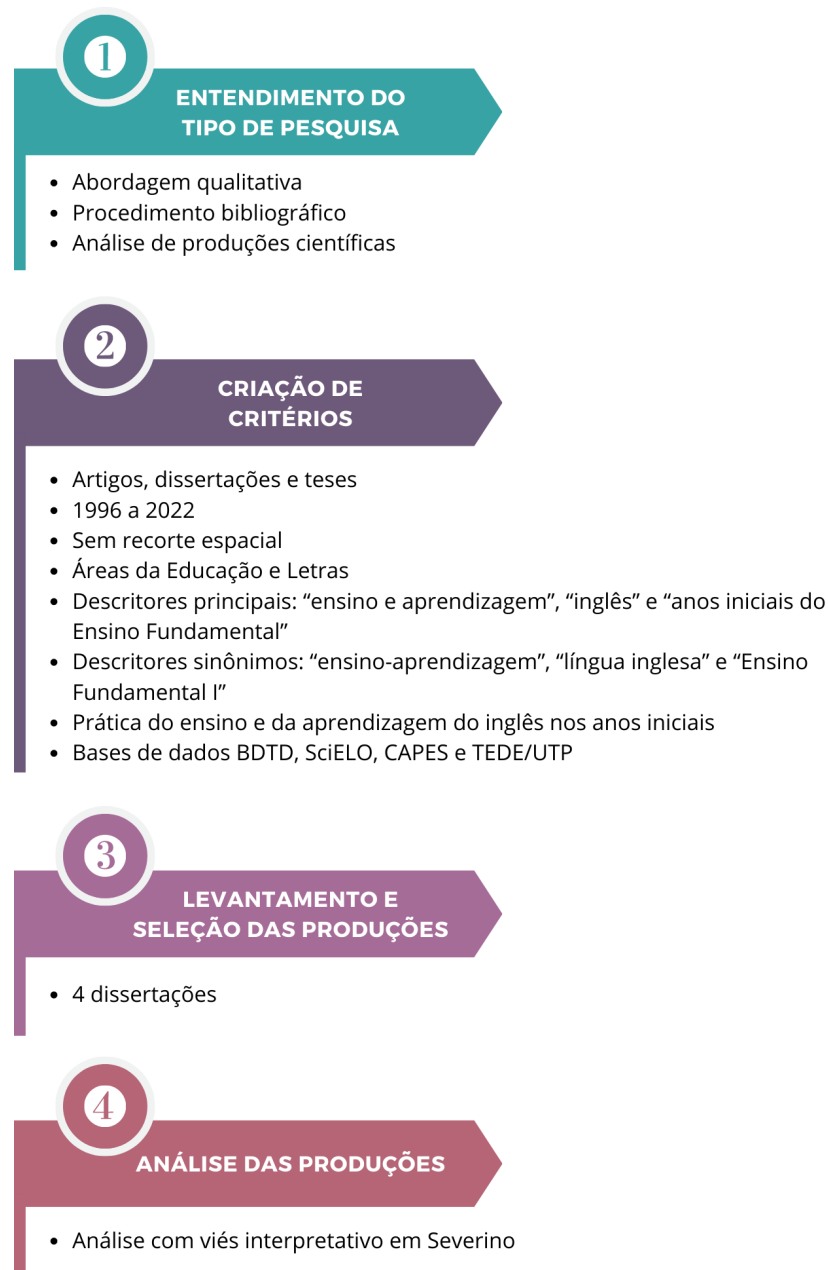
Todos esses fatores impactam na maneira como uma língua adicional chega no período da infância na escola e, por conseguinte, como interfere no (não) desenvolvimento dos adultos ao estudar inglês. **Socialmente**, portanto, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de levantar respostas metodológicas que se apresentem em melhores direcionamentos para o ensino e a aprendizagem do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), que são a primeira etapa de contato escolar formal, ainda que não obrigatório, com uma língua adicional como o inglês e que, sendo assim, poderão sugerir cenários mais favoráveis para os anos que se seguem.

1.3 Os objetivos e a metodologia

Em busca de compreender a realidade problematizada anteriormente, meu objetivo geral nesta pesquisa é **analisar o ensino e a aprendizagem de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos) nas produções científicas do período entre 1996 e 2022**. Para que esse propósito seja alcançado, há três objetivos específicos: **1) mapear elementos articuladores que permeiam as práticas pedagógicas do ensino e da aprendizagem do inglês nas produções científicas; 2) identificar estratégias de ensino de inglês presentes nas produções científicas selecionadas a partir do mapeamento; e 3) sintetizar os processos de ensino e aprendizagem do inglês encontrados nessas produções**.

As ações presentes nesses elementos abrem espaço para uma discussão em torno do ensino e da aprendizagem do inglês, e para obter resposta aos objetivos citados acima eu divido o meu procedimento metodológico em algumas etapas, as quais descrevo nos tópicos a seguir. Para uma compreensão mais sintética e visual de tudo o que fiz até aqui, insiro abaixo um fluxograma contendo os principais pontos metodológicos desta dissertação:

Figura 2 – Fluxograma da metodologia de pesquisa⁷



Fonte: elaborado por mim (2022).

⁷ Descrição da imagem: um fluxograma na vertical, composto por quatro itens e alguns subitens. O item 1, intitulado “Entendimento do tipo de pesquisa”, tem um fundo azul claro, e os subitens “abordagem qualitativa, procedimento bibliográfico, análise de produções científicas”. O item 2, intitulado “Criação de critérios”, tem um fundo roxo claro, e os subitens “artigos, dissertações e teses, 1996 a 2022, sem recorte espacial, áreas da Educação e Letras, descritores principais: ‘ensino e aprendizagem’, ‘inglês’ e ‘anos iniciais do Ensino Fundamental’, descritores sinônimos: ‘ensino-aprendizagem’, ‘língua inglesa’ e ‘Ensino Fundamental I’, prática do ensino e da aprendizagem do inglês nos anos iniciais, bases de dados BDTD, SciELO, CAPES e TEDE/UTP”. O item 3, intitulado “Levantamento e seleção das produções”, tem um fundo com outro tom de roxo claro, e o subitem “4 dissertações”. O item 4, intitulado “Análise das produções”, tem um fundo rosa claro, e o subitem “análise com viés interpretativo em Severino”.

1.3.1 Etapa 1: entendimento do tipo de pesquisa

Defino esta dissertação como tendo uma abordagem qualitativa, de procedimento bibliográfico. Por ter um caráter não quantificado, uma pesquisa qualitativa trabalha com o mundo dos significados, “dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, conforme aponta Minayo (2009, p. 21). A autora ainda complementa ao falar sobre a realidade social presente nesses fenômenos, pois “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.” (MINAYO, 2009, p. 21). Convém destacar, nesse sentido, que a pesquisa qualitativa permite analisar de forma mais aprofundada os temas a que se propõe, categorizando-os e propondo debates que objetivam uma análise de sua qualidade.

Nessa esteira, ao serem identificadas e analisadas produções científicas, compõe-se uma pesquisa bibliográfica. Macedo (1994) classifica o conceito de bibliografia sob diferentes perspectivas, como ciência ou técnica, disciplina de um curso, obras de referências, listagens e catálogos, obras consultadas e produções bibliográficas. Considerando que, nesta dissertação, o foco metodológico são as produções bibliográficas, apoio-me no conceito da autora (1994) que caracteriza a pesquisa bibliográfica como a busca de informações bibliográficas como livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revista, trabalhos em congressos, teses e outros, e seu respectivo fichamento, para que sejam utilizados (identificados, analisados...) nesse processo. Ainda a partir da autora (1994), a pesquisa bibliográfica é o primeiro passo em qualquer pesquisa científica, objetivando revisar a literatura existente e não cair em redundâncias, isto é, apresentar dados que já foram apresentados da mesma forma. Desse modo, minha pesquisa se inicia com uma revisão bibliográfica e vai além, conforme explicitado nas subseções seguintes.

1.3.2 Etapa 2: criação de critérios

Em se tratando de uma pesquisa que se embasa em bibliografia para trabalhar com suas informações, eu busquei pela produção científica de artigos, dissertações e teses dos últimos 25 anos a partir dos conceitos de ensino e aprendizagem, inglês e anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos). A escolha pelos últimos 25 anos se justifica por serem produções desde o ano em que surgiu a primeira LDB que tornava obrigatório o ensino de

línguas adicionais no Ensino Fundamental, isto é, 1996, até o ano em que esta dissertação começou a ser escrita, em 2022.

Vale esclarecer que a obrigatoriedade estabelecida pela LDB de 1996 não foi direcionada para os anos iniciais (foi para a partir dos anos finais) tampouco para o inglês (foi para qualquer língua “estrangeira”), mas esse marco trouxe a primeira oportunidade de se, ao menos, considerar o inglês para crianças na educação formal e, com isso, abrir espaço para que a disciplina estivesse em todas as etapas de ensino direta ou indiretamente. Esse esclarecimento reforça a minha escolha pelos anos iniciais para esta dissertação, buscando investigar nas bases de dados como o ensino e a aprendizagem estavam ocorrendo apesar da falta de visibilidade.

Meus próximos passos, então, foram criar critérios para identificar e, posteriormente, analisar as produções científicas pertinentes ao meu objetivo. Para tanto, elegi artigos, dissertações e teses a partir de uma busca com os descritores “ensino e aprendizagem”, “inglês” e “anos iniciais do Ensino Fundamental” em quatro bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸, Scientific Electronic Library Online (SciELO)⁹, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES)¹⁰ e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná (TEDE/UTP)¹¹, no recorte temporal de 25 anos (1996-2022) e sem recorte espacial. Entendendo as diferentes nomenclaturas existentes para um mesmo conceito, a busca também foi feita com os descritores “ensino-aprendizagem”, “língua inglesa” e “Ensino Fundamental I”, para, assim, abarcar pesquisas que se utilizaram de sinônimos, intencionalmente ou não. Outro critério considerado por mim para essa busca foi a área de estudo, comportando produções em Educação e em Letras, por serem ambas áreas que se debruçam sobre o tema.

Como último critério, sendo um dos que norteia a minha aproximação com o ensino e a aprendizagem, eu selecionei apenas produções que apresentaram a prática do ensino e da aprendizagem do inglês nos anos iniciais, e não somente estudos ou menções da temática. Ou

⁸ INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA [IBICT]. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 04 set. 2021.

⁹ SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. *SciELO*. Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em: 04 set. 2021.

¹⁰ COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Portal de Periódicos*. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 04 set. 2021.

¹¹ UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (TEDE/UTP)*. Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/?locale=pt_BR. Acesso em: 04 set. 2021.

seja, produções que trabalharam com idas à campo e observações de aulas, aliadas, ou não, à análise de materiais didáticos, conversas com professores, estudantes e outros atores de uma escola, atividades presenciais ou digitais com estudantes, dentre outros. Sendo assim, produções que apresentaram revisões, pesquisas bibliográficas ou documentais, ou outros tipos de estudo teórico, foram excluídas.

1.3.3 Etapa 3: levantamento e seleção das produções

A partir do estabelecimento do tipo de pesquisa e os critérios que serviram como filtros na busca pelas produções, iniciei o levantamento dos artigos, dissertações e teses nas bases de dados escolhidas. Em primeiro momento, apenas registrei os resultados encontrados até o dia 10 de dezembro de 2022, data de quando finalizei o levantamento, os quais ilustro no quadro abaixo, contendo o grupo principal de descritores e o respectivo número de artigos, dissertações ou teses encontradas a partir deles, para cada uma das bases de dados:

Quadro 1 – Levantamento das produções científicas

Base	Descritores	Resultados
BDTD	ensino e aprendizagem; inglês; anos iniciais do Ensino Fundamental	33
SciELO	ensino e aprendizagem AND inglês AND anos iniciais do Ensino Fundamental	1
CAPES	ensino e aprendizagem AND inglês AND anos iniciais do Ensino Fundamental	17
TEDE/UTP	ensino e aprendizagem AND inglês AND anos iniciais do Ensino Fundamental	0

Fonte: elaborado por mim (2022).

Observa-se que nesse quadro a maioria dos resultados foi encontrada na base de dados BDTD, seguido pela CAPES e, então, pela SciELO. A base de dados TEDE/UTP não

apresentou nenhum, algo que muda de cenário na pesquisa feita com as palavras sinônimas dos descritores centrais, ilustrada no quadro abaixo:

Quadro 2 – Levantamento das produções científicas, com sinônimos

Base	Descritores	Resultados
BDTD	ensino e aprendizagem; língua inglesa; anos iniciais do Ensino Fundamental	25
	ensino e aprendizagem; inglês; Ensino Fundamental I	115
	ensino e aprendizagem; língua inglesa; Ensino Fundamental I	101
	ensino-aprendizagem; inglês; anos iniciais do Ensino Fundamental	17
	ensino-aprendizagem; inglês; Ensino Fundamental I	69
	ensino-aprendizagem; língua inglesa; anos iniciais do Ensino Fundamental	14
	ensino-aprendizagem; língua inglesa; Ensino Fundamental I	61
SciELO	ensino e aprendizagem; língua inglesa; anos iniciais do Ensino Fundamental	1
	ensino e aprendizagem; inglês; Ensino Fundamental I	2
	ensino e aprendizagem; língua inglesa; Ensino Fundamental I	1
	ensino-aprendizagem; inglês; anos iniciais do Ensino Fundamental	1
	ensino-aprendizagem; inglês; Ensino Fundamental I	1
	ensino-aprendizagem; língua inglesa; anos iniciais do Ensino Fundamental	1
	ensino-aprendizagem; língua inglesa; Ensino Fundamental I	1
CAPES	ensino e aprendizagem; língua inglesa; anos iniciais do Ensino Fundamental	21

	ensino e aprendizagem; inglês; Ensino Fundamental I	47
	ensino e aprendizagem; língua inglesa; Ensino Fundamental I	41
	ensino-aprendizagem; inglês; anos iniciais do Ensino Fundamental	8
	ensino-aprendizagem; inglês; Ensino Fundamental I	21
	ensino-aprendizagem; língua inglesa; anos iniciais do Ensino Fundamental	10
	ensino-aprendizagem; língua inglesa; Ensino Fundamental I	19
TEDE/UTP	ensino e aprendizagem AND língua inglesa AND anos iniciais do Ensino Fundamental	0
	ensino e aprendizagem AND inglês AND Ensino Fundamental I	0
	ensino e aprendizagem AND língua inglesa AND Ensino Fundamental I	0
	ensino-aprendizagem AND inglês AND anos iniciais do Ensino Fundamental	0
	ensino-aprendizagem AND inglês AND Ensino Fundamental I	0
	ensino-aprendizagem AND língua inglesa AND anos iniciais do Ensino Fundamental	1
	ensino-aprendizagem AND língua inglesa AND Ensino Fundamental I	2

Fonte: elaborado por mim (2022).

Nesse quadro, observam-se alguns pontos em diferenciação com a anterior importantes de serem destacados: com o descritor “Ensino Fundamental I”, os resultados tanto do BDTD quanto da CAPES foram mais numerosos, indicando, possivelmente, grande quantidade de produções durante a época em que esse conceito ainda era o utilizado se comparado com produções recentes. Ainda, os resultados da SciELO permanecem em pequena quantidade, e na TEDE/UTP, apenas quando os descritores foram ampliados, apareceram produções.

Logo após esse levantamento, o processo de seleção se iniciou, objetivando obter o número final de produções que seriam lidas na íntegra para análise. Para essa última parte, fiz a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de cada produção encontrada, sempre tendo em mente os critérios por mim elaborados na *Etapa 2*. Organizei as informações encontradas em planilhas separadas, contendo os seguintes itens: título, ano, tipo (artigo, dissertação ou tese), resumo, palavras-chave, referência, selecionar? (sim, talvez ou não) e considerações. Com isso, cheguei nos resultados ilustrados no quadro abaixo:

Quadro 3 – Seleção preliminar das produções científicas

Base	Resultados
BDTD	13
SciELO	0
CAPES	3
TEDE/UTP	0

Fonte: elaborado por mim (2022).

Nos momentos de leitura desses títulos, resumos e palavras-chave de cada produção, percebi duas circunstâncias que foram determinantes para a escolha final das produções:

- 1) Os três artigos encontrados (na base de dados CAPES) eram recortes de alguma produção científica maior, portanto, foram excluídos por não garantirem o aprofundamento que uma dissertação ou tese teria – restando, assim, 13 produções;
- 2) Dessas produções restantes, nove eram da área de Letras (Linguística, Linguística Aplicada ou Estudos da Linguagem) e quatro eram da área da Educação. Observando isso, ficou evidente o quanto os estudos sobre ensino e aprendizagem, apesar de ser um tema proveniente da Educação, não são feitos nem categorizados na Educação! Isso me gerou a necessidade de torná-los parte principal das minhas análises, pela escassez de produções nessa área e, além disso, pela importância de professoras e professores de idiomas – que, em geral, são da área de Letras – terem aproximação com o que diz a Educação!

Com isso, quatro produções foram selecionadas para serem lidas na íntegra e analisadas, as quais ilustro no quadro abaixo:

Quadro 4 – Seleção final das produções científicas

Título	Tipo	Autor/a	Ano	Local
A utilização de aplicativos no ensino de língua inglesa: desafios e propostas	Dissertação	Moisés Galvão Batista	2022	São Paulo/SP
Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente	Dissertação	Eric Rodrigues dos Santos	2019	São Paulo/SP
Storyline no ensino de língua inglesa nos anos iniciais da educação básica	Dissertação	Jamile Tábata Balestrin Konageski	2018	Ijuí/RS
A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino	Dissertação	Marina Camargo Mincato	2017	Canoas/RS

Fonte: elaborado por mim (2022).

Nota-se, com essa seleção final, que há apenas dissertações, e que todas estão em um arco de cinco anos de produção e publicação. O recorte de 25 anos que eu elaborei esteve presente apenas no levantamento inicial, demonstrando que apenas produções científicas recentes falam do ensino e da aprendizagem do inglês para anos iniciais na área da Educação, não ultrapassando, inclusive, o nível de Mestrado. Por fim, apesar de eu não ter feito um recorte espacial, cabe observar que são produções das regiões Sul e Sudeste, apenas.

Encaminhando-se para o fim desta etapa, eu gostaria de apresentar minhas considerações iniciais para cada uma das produções selecionadas, isto é, um breve resumo que eu escrevi inicialmente sobre o que se trata e, com isso, sobre o motivo pelo qual eu selecionei cada uma, aproveitando para definir o nome delas a partir de agora, facilitando a leitura desta dissertação:

- A **Produção A**, “A utilização de aplicativos no ensino de língua inglesa: desafios e propostas” (BATISTA, 2022), trata de uma aplicação prática da pesquisa em escolas

com Ensino Fundamental I, nas aulas de inglês. Apesar de ter um direcionamento para aplicativos/tecnologias, pode conter informações sobre metodologias de ensino do inglês;

- A **Produção B**, “Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente” (SANTOS, 2019), é pesquisa de campo no 4º ano do Ensino Fundamental, com atividades propostas pelo professor-pesquisador, ou seja, uma observação da prática do ensino e aprendizagem através das aulas;
- A **Produção C**, “Storyline no ensino de língua inglesa nos anos iniciais da educação básica” (KONAGESKI, 2018), é uma pesquisa que trabalha a partir da filmagem da intervenção (aulas?) em um 2º ano do Ensino Fundamental;
- A **Produção D**, “A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino” (MINCATO, 2017), é uma pesquisa em forma de observação-participante realizada no 1º ano do Ensino Fundamental.

1.3.4 Etapa 4: análise das produções

Para analisar as quatro produções selecionadas, fiz a leitura na íntegra de cada uma delas, tecendo comentários e organizando informações a serem interpretadas, a partir do que sugere a análise interpretativa baseada em Severino (2007).

O autor, em “Metodologia do Trabalho Científico” (2007), explica que, em linhas gerais, a comunicação se dá na transmissão de uma mensagem entre um emissor e um receptor, mas que este esquema pode ser desdobrado a fim de que se compreenda melhor a função de um texto:

Com efeito, considera-se o emissor como uma consciência que transmite uma mensagem para outra consciência que é o receptor. Portanto, a mensagem será elaborada por uma consciência e será igualmente assimilada por outra consciência. Deve ser, antes de mais nada, pensada e depois transmitida. Para ser transmitida, porém, deve ser antes mediatizada, já que a comunicação entre as consciências não pode ser feita diretamente; ela pressupõe sempre a mediatização de sinais simbólicos. Tal é, com efeito, a função da linguagem. (SEVERINO, 2007, p. 51).

Para tanto, o texto-linguagem, como nomeia o autor, é o código que decifra a mensagem, e necessita de algumas medidas para ter seu processo melhor aproveitado. Severino (2007) apresenta o início desse processo com a “Delimitação da unidade de leitura”,

que é o estabelecimento de qual tipo de texto será lido. A partir dessa delimitação, a leitura em questão é analisada a partir de cinco etapas, descritas nos parágrafos abaixo:

- 1) Em primeira medida, faz-se a “Análise textual”, sendo uma leitura completa da unidade escolhida mas sem um aprofundamento. Nessa leitura, o leitor deve assinalar pontos importantes de dúvida sobre o texto e averiguá-los, como dados do autor, conceitos e termos utilizados e fatos históricos que contextualizam o que está sendo lido. Ao fim, como forma de sintetizar as informações encontradas, pode-se criar um esquema visual;
- 2) Na “Análise temática”, segunda parte desse método, o autor sugere que sejam levantadas perguntas sobre o assunto do texto, sobre as problemáticas envolvendo esse assunto, as dificuldades a serem resolvidas, os principais raciocínios e a argumentação, para mencionar algumas, pois todos esses itens servirão para o leitor entender a ideia central do texto e, com isso, construir um resumo sobre ele;
- 3) Para a terceira abordagem, a “Análise interpretativa”, o foco está em ler nas entrelinhas e explorar todas as ideias identificadas anteriormente, dialogando com o texto. Busca-se analisar aspectos culturais, históricos e filosóficos, além de criar um viés crítico em relação à coerência e validade da argumentação, profundidade do tema, alcance de conclusões e consequências, dentre outros, fazendo uma crítica pessoal às posições defendidas no texto lido;
- 4) Como quarta abordagem, a “Problematização”, objetiva-se levantar questões explícitas ou implícitas do texto para reflexão e discussão, problematizando-as;
- 5) Como quinta abordagem, a “Síntese pessoal” busca reelaborar as etapas anteriores, levando o leitor a síntese pessoal e, ainda, um grande exercício de raciocínio diante de tudo o que teve contato na leitura em questão.

Isso exposto, a maneira como eu realizei a análise das produções científicas para esta dissertação teve inspiração nas etapas descritas por Severino (2007), conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 5 – Análise com viés interpretativo em Severino¹²

Análise textual	Leitura das 4 produções científicas selecionadas
Análise temática	Desenvolvimento de um sistema de cores, comentários e temas para identificar informações principais de cada uma delas
Análise interpretativa	Leitura mais aprofundada e com um viés interpretativo em relação aos temas desenvolvidos na análise anterior
Problematização	Problematização das informações, fazendo relação delas com as teorias sustentadas no percurso teórico
Síntese pessoal	Encontro de ideias pela sintetização do que foi lido e escrito

Fonte: elaborado por mim (2023).

A fim de percorrer mais tranquilamente esta trajetória, compreendendo de onde vêm os meus posicionamentos, eu apresento na seção 2, “Percurso teórico: nas (entre)linhas do ensinar e do aprender”, as considerações teóricas que fundamentam esta dissertação, teorizando sobre o ensinar e o aprender, práticas pedagógicas do processo do ensino e da aprendizagem, o histórico do ensino do inglês, a criança dos anos iniciais e a (in)visibilidade do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos).

Na seção 3, “Análise de dados: discutindo o ensinar e o aprender”, estão as produções científicas selecionadas e que compõem a metodologia desta pesquisa, e a discussão haja vista os resultados encontrados.

E, por fim, na seção 4, “Algumas considerações finais”, encontram-se as conclusões prévias de tudo o que foi escrito até aqui.

¹² Descrição da imagem: um quadro com cinco linhas e duas colunas. Em primeiro lugar está escrito “Análise textual” com um fundo azul claro e, ao lado, “Leitura das 4 produções científicas selecionadas”. Abaixo, está escrito “Análise temática” com um fundo roxo claro e, ao lado, “Desenvolvimento de um sistema de cores, comentários e temas para identificar informações principais de cada uma delas”. Abaixo, está escrito “Análise interpretativa” com um fundo em outro tom de roxo claro e, ao lado, “Leitura mais aprofundada e com um viés interpretativo em relação aos temas desenvolvidos na análise anterior”. Abaixo, está escrito “Problematização” com um fundo rosa claro e, ao lado, “Problematização das informações, fazendo relação delas com as teorias sustentadas no percurso teórico”. Na última linha, está escrito “Síntese pessoal” com um fundo verde claro e, ao lado, “Encontro de ideias pela sintetização do que foi lido e escrito”.

2 PERCURSO TEÓRICO: NAS (ENTRE)LINHAS DO ENSINAR E DO APRENDER

(...) Porque tudo segue o caminho da inspiração. O determinismo não é um determinismo de fins, mas um estreito determinismo de causas. Brincar, inventar, seguir a formiga até seu formigueiro, misturar água com cal para ver o resultado, eis o que se faz quando se é pequeno e quando se é grande. (...) No entanto fazer as coisas "para quê" parece-me, perante a realidade, uma perfeição impossível de exigir do homem. O início de toda sua construção é 'porquê'. A curiosidade, o devaneio, a imaginação — eis o que formou o mundo moderno. (...)

(Clarice Lispector – “Perto do Coração Selvagem”, 1943, p. 60-61).

A pesquisa sobre Educação é composta pela leitura e escrita de diversos subtemas que, quando colocados lado a lado, nos fazem entender qual é o nosso cenário atual e como chegamos até ele, bem como elucubrações futuras, considerando, além de fatos históricos, os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais.

Portanto, esta seção teórica foi subdividida em:

- “Ensino e aprendizagem”: reflexões e fundamentações sobre o que é o ensino e o ato de ensinar, a aprendizagem e o ato de aprender, como se dá esse processo e quais são as práticas pedagógicas e os elementos articuladores que o permeiam, a partir do amparo teórico de Vygotsky (2007; 2009) e Freire (2003; 2005; 2006), por serem autores que se debruçaram sobre os conceitos de ensino, aprendizagem, escola e Educação, convergindo com as minhas percepções sobre os temas;
- “Ensino e aprendizagem do inglês nos anos iniciais”: o que é dar aulas de inglês e o que esperar desse processo, histórico do ensino do inglês no Brasil e um destaque para o lado sociocultural dessa história, a criança dos anos iniciais e como compreender seu aprendizado a partir de sua idade, e o motivo pelo qual defendo que há uma invisibilidade no ensino e na aprendizagem do inglês, tendo como amparo teórico Vygotsky (2007; 2009) que muito estudou os processos de linguagem das crianças, e demais autores e documentos que trabalham especificamente com a temática.

2.1 Ensino e aprendizagem

Debruçar-se sobre o processo de ensino e aprendizagem implica entender como esta última está indo ao encontro do aluno a partir das práticas de um professor. Contudo, para que se compreenda esse processo na vida dos indivíduos, faz-se necessário reaver o conceito que permeia essa relação: a Educação. Em uma perspectiva freireana, entende-se a Educação

como transformação, chamada de “educação da libertação” ou “educação problematizadora”, pois ambos, professores e alunos, participam e são transformados no processo de ensinar e aprender, contrapondo-se ao que Freire chama de “educação bancária”, em que o conhecimento apenas é depositado no aluno, isto é, ele apenas aprende enquanto o professor apenas ensina (FREIRE, 2021).

Para Freire, no lugar de se comunicar com seus alunos, o professor faz apenas depósitos do conteúdo, algo que impede a transformação de acontecer:

(...) Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2021, p. 80-81).

Entendendo a Educação dessa forma, eu me questiono e convido você, leitor, a pensar mais sobre sua prática a partir do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o que é, exatamente, o ensino e a aprendizagem? É um processo interligado, justificando sua escrita com hífen (“ensino-aprendizagem”) em alguns contextos? É um processo separado, mas interdependente, justificando a minha escolha por escrever sem hífen (“ensino e aprendizagem”)? É um processo que ocorre apenas em alguma etapa específica da vida ou permanentemente? Quais elementos se articulam com esse processo? Buscando responder essas questões, desmembrei esta subseção para cada um desses aspectos.

2.1.1 O que é o ensino e o ensinar?

Para compreender o ensino como substantivo e verbo de forma que faça sentido na prática pedagógica, precisa-se que ele seja compreendido, primeiramente, na teoria, por isso começo este tópico ainda me apoiando no que diz Freire, que afirma que o ensino tem como sua principal ferramenta o diálogo, considerando que “[q]uem ensina ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2003, p. 13). Nesse sentido, a relação entre professor e aluno deve ser horizontal, isto é, o professor caminha junto com seu aluno, intermediando seu processo de aprendizagem, e elaborando conteúdos que estejam inseridos em suas realidades, para que os

alunos possam compreender aspectos de suas vidas e, assim, transformá-los. A esse processo, o autor nomeia como ter fé nos homens:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2021, p. 113, aspas e grifo do autor).

Essa nomeação, portanto, para Freire (2006, p. 45), é o que permite o desenvolvimento dos alunos em seu processo, pois

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Para que essa Educação seja uma realidade, é preciso que, a partir de Freire (2005), haja um ensino associado à uma leitura crítica da realidade, não sendo possível existir prática sem objeto de conhecimento e deslocada dos problemas sociais. Para o autor (2005, p. 45), a escolha do conteúdo programático a ser ensinado é de natureza política, pois “(...) tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar”.

Em uma “concepção bancária”, como proposto por Freire (2021), a Educação se torna um ato de depositar conteúdos aos alunos, algo distante da realidade por eles vivenciada. Parte-se do pressuposto, nesse modelo, que o educador é o que educa, o que sabe, o que disciplina e o que escolhe o conteúdo programático, enquanto os educandos são educados, os que não sabem, os disciplinados e os que não são ouvidos na escolha do que estudar, apenas se acomodam à ela (FREIRE, 2021).

Contra-pondo-se à isso, em uma “concepção problematizadora” da Educação, há um rompimento dessa contradição entre educador e educando, considerando que

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2021, p. 95-96, aspas e grifo do autor).

Com essa concepção, o ato de ensinar desperta para uma nova forma de relação na Educação, na qual os alunos vão percebendo a realidade em que estão inseridos e têm a possibilidade de criticá-las. Isso reforça a valorização do professor naquilo que o aluno já tem como conhecimento e a maneira de ampliá-lo para alcançar novos conhecimentos, não dependendo exclusivamente de alguém que o ensine, mas tendo no diálogo a possibilidade de aprender. Com isso, entende-se que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2021, p. 89).

Em se tratando dos conhecimentos que os alunos já têm, conhecimentos a serem aprendidas, e o professor como mediador desse processo, Vygotsky (2007; 2009) construiu sua teoria. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como é conhecida atualmente, serviu de base para o entendimento daquilo que o aluno tem como conhecimento anterior e de que forma isso pode auxiliar no aprendizado de novos conhecimentos. Contudo, antes de avançar, eu não posso deixar de apresentar o outro lado desse conceito que advém de um erro de tradução cometido por muitos anos, deturpando as ideias de Vygotsky.

A partir de Prestes (2010), autora que se dedica aos estudos contemporâneos sobre Vygotsky e as muitas palavras erroneamente traduzidas do russo/bielorrusso para o inglês e, conseqüentemente, para o português, o conceito original é *zona blijaichego razvitia*, que, traduzido como “proximal” ou “imediató”, não condiz com o que Vygotsky realmente teorizou:

Tanto a palavra *proximal* como a *imediató* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediató* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2010, p. 168, grifos da autora).

A autora aprofunda em suas descobertas ao destacar dois pontos de atenção sobre essa distorção. Em primeiro lugar, *zona blijaichego razvitia* não é o que a criança consegue fazer **sem** ajuda do adulto, pois isso já se caracteriza como o seu nível de desenvolvimento atual; o conceito é, portanto, aquilo que a criança consegue fazer **com** a ajuda do adulto. Em segundo lugar, o conceito não deve se limitar à relação professor-aluno, também tendo papel

importante nas brincadeiras, na manipulação de objetos, na imitação, dentre outros (PRESTES, 2010).

Com esse entendimento, reforça-se o posicionamento de Vygotsky sobre não limitar a criança a diagnósticos como “QI”, sendo preferível priorizar suas possibilidades de desenvolvimento, ao que Prestes (2010, p. 173) sugere *zona de desenvolvimento iminente* como melhor tradução para explicar a ideia do teórico:

Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvítia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (Grifos da autora).

Vygotsky, então, elabora os conceitos de nível de desenvolvimento atual ou real, e zona de desenvolvimento iminente, explicado por Prestes (2010, p. 173-174 *apud* VYGOTSKY, 2004, p. 485) da seguinte forma:

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

Pesquisas mostram que o *nível de desenvolvimento* da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da *zona de desenvolvimento iminente* é a diferença entre esta *zona* e o *nível de desenvolvimento atual*. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A *zona de desenvolvimento iminente* em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança. (Grifos do autor).

Dessa forma, sabendo que o desenvolvimento dos alunos é o foco em um processo educativo, Vygotsky (2009) propõe que esse processo não seja movido por ações mecânicas e sem significado ou reflexão teórica, mas sim que promova e conduza o desenvolvimento. Nesse sentido, o papel do professor com seu aluno é o de “ensinar-lhe tudo aquilo que ele não consegue aprender sozinho, enaltecendo o ensino sistemático, organizado por meio dos

conteúdos clássicos, isto é, aquilo que no percurso da história se constitui como culturalmente necessário.” (NASCIMENTO, 2020, p. 87). Para exemplificar, a autora (2020) ainda aponta o ensino da escrita, da leitura e outros conhecimentos que, por não existirem de forma intuitiva, são assimilados por meio da prática social se bem conduzida pelos professores ao objetivarem o desenvolvimento de seus alunos.

Permanecendo em relação ao ensino para Vygotsky, conforme as afirmações de Rego (1995, p. 107), o autor afirmava que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem”, e que o grande papel da escola nesse processo é o de desenvolver em seus alunos a capacidade de pensar sobre os conhecimentos acumulados, ensinando-lhes formas de acesso e apropriação desse conhecimento, para que possam praticar de forma autônoma o que aprenderam dentro e fora da escola (REGO, 1995).

Ainda que Vygotsky não tenha se proposto a elaborar soluções metodológicas para o ensinar, o teórico deixou pistas de um ensino que valorize os conhecimentos prévios dos alunos como forma a impulsioná-los aos novos, assim como a proposta de, no diálogo, ser construído o ato de ensinar, conforme afirmado por Freire. Portanto, em conclusão a essas primeiras ideias, é importante que o ensino e o ensinar estejam atrelados ao social e a algo que faça sentido para o aluno, sendo o professor o mediador desse processo. Além disso, um ensino que dê valor aos conhecimentos prévios como forma de acesso a novos conhecimentos e, ainda, que entenda que estes estão em desenvolvimento, é um ensino que merece ser destacado.

Mas será que esse ensinar é o suficiente para que a aprendizagem aconteça? Busco responder essa pergunta no tópico a seguir.

2.1.2 O que é a aprendizagem e o aprender?

Grande parte das reflexões sobre a aprendizagem advém de ser algo conectado com o ensino, mas para que exista, realmente, um processo fluido de ensino que resulte em aprendizagem, faz-se necessário que o ato de aprender seja conceitualizado. Para tanto, inicio este tópico citando Freire (2005), que afirma que a aprendizagem é mediada através das trocas de experiência diante da prática social, e não deve ser um processo único, passivo e mecânico. Nessa esteira, memorização do conteúdo não é uma aprendizagem verdadeira, pois nesse caso seria como se o aprendiz funcionasse mais como um paciente dessa transferência de conteúdo

do que como um sujeito crítico, curioso e que constrói ou participa da construção desse conhecimento. Freire (2005, p. 36) exemplifica a aprendizagem enquanto construção quando diz:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Para o autor, portanto, a aprendizagem é um processo de codificação, decodificação e problematização da situação apresentada em aula, por exemplo, alcançando um nível mais crítico sobre sua própria realidade, em vez de apenas reproduzir o que foi apresentado.

Outro aspecto importante para que a aprendizagem aconteça é a relação entre os sujeitos. Com base nas ideias de Freire, a partir do que aponta Gléria (2022, p. 249),

(...) a existência humana é fundamentalmente um diálogo, encontro entre pessoas compromissadas na busca do sentido da vida em relação. Através da educação dialógica, viabiliza-se o encontro verdadeiro de sujeitos, para refletir sobre o mundo, sobre o que sabem e o que não sabem. O conhecimento resultante do diálogo é essencialmente comprometido com a humanização do mundo.

Freire (2005, p. 22) defende que uma das tarefas mais importantes da prática educativa com um viés crítico é “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”, entendendo o ato de se assumir como ser social, histórico, pensante e comunicante. Portanto, a aprendizagem efetiva, em Freire, está muito conectada com a interação dentro e fora de sala de aula, e com todos os envolvidos no processo.

Outro autor que muito produziu a respeito da aprendizagem ligada à interação social foi Vygotsky (2007; 2009), que enfatiza o papel da história e da interação social no desenvolvimento cognitivo e comportamental dos indivíduos. Importante ressaltar, novamente, antes de avançar, que Vygotsky não usava o termo “aprendizagem” em sua teoria – mais uma vez a palavra foi erroneamente traduzida. Cabe ressaltar, portanto, que Prestes (2010, p. 184) esclarece que o conceito utilizado por Vygotsky é *obutchenie*, definido como uma atividade que gera desenvolvimento, estando a frente do desenvolvimento:

obutchenie é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (A.N.Leontiev, D.B.Elkonin e outros) como uma atividade-guia, assim como a brincadeira o é

anteriormente à atividade *obutchenie*. Para as teorias de aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski *obutchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra. (Grifos da autora).

Em Vygotsky, o mais importante é o processo de desenvolvimento que pode ocorrer a partir da relação com o ser humano ou com o que ele cria a partir dessa relação. Para o teórico, então, o ensino promove o desenvolvimento, conforme explicado por Prestes, que complementa: “(...) o desenvolvimento, para Vigotski, é uma possibilidade. Logo, o professor precisa se despojar de toda a carga da concepção prepotente de que apenas ele ensina e que do jeito que ele ensina o aluno vai aprender” (2012, p. 65).

A principal diferença entre este termo e o termo aprendizagem é que nesta o mais importante é o resultado, enquanto que aquela “é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento.” (PRESTES, 2010, p. 185). Dito isso, a palavra que mais se aproxima do conceito *obutchenie* é “instrução”, sendo um processo de mão dupla que acontece do professor para o aluno e do aluno para o professor, sendo o último responsável por organizar o ambiente social do desenvolvimento, segundo Prestes (2012). A autora complementa que a intencionalidade desse processo deve ser considerada, pois o professor precisa ter intenção de ensinar e o aluno precisa ter intenção de querer aprender.

O ponto central dessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, nos estudos de Vygotsky, é a interação pois, segundo o autor (2007, p. 103), o aprendizado “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” O autor (2007) também afirma que essa interação é construída, principalmente, a partir da linguagem, que é a forma de comunicação que caracteriza os seres humanos em diferenciação com o mundo animal, haja vista que é por meio da fala que podemos organizar nossos pensamentos e, também, estarmos em interação social através da relação com o outro.

Eis aí outro conceito erroneamente traduzido: linguagem. Vygotsky, a partir do que dizem os estudos de Prestes, usava a palavra *retch*, que tem como melhor tradução “fala”:

A defesa de que a palavra *retch* está muito mais relacionada à *fala* e não à *linguagem* pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas, ao aprofundarmos os estudos de suas obras, descobrimos que Vigotski refere-se à relação entre o *pensamento e a fala*, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vigotski a *fala* e o *pensamento* são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento

(ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade *pensamento e fala* que é o *pensamento verbal*. (PRESTES, 2010, p. 176, grifos da autora).

Ainda de acordo com Prestes (2010, p. 182), para que se torne mais compreensível a diferença entre fala e linguagem, deve-se entender que fala é uma categoria da linguagem, portanto, não são iguais: “[t]udo o que diz respeito à fala diz também respeito à linguagem, mas nem tudo o que diz respeito à linguagem pode ser entendido como fala.” Entender esse conceito é fundamental para que se entenda a aprendizagem, considerando que a fala está envolvida, direta ou indiretamente, em todo o processo educativo.

Voltando ao conceito de aprendizagem, Vygotsky considera que o aprender é necessário e fundamental para o processo de desenvolvimento cerebral, principalmente das funções psicológicas superiores como o raciocínio lógico, a atenção e a percepção, e que, conforme apresentado por Rego (1995, p. 71), “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”. A autora continua, exemplificando a respeito da fala: “(...) A criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem.” Sendo assim, é a aprendizagem que possibilita e movimenta o desenvolvimento.

Além do conceito supracitado, a aprendizagem é um processo que deve fazer sentido para o aluno, conforme apresenta Freire (2003) ao dizer que deve ter a ver com as dificuldades que ele enfrenta em casa, as possibilidades que dispõe para comer, vestir-se, dormir e brincar, as facilidades e os obstáculos existentes para sua experiência intelectual e também deve ter a ver com sua saúde e equilíbrio emocional.

A aprendizagem conectada ao desenvolvimento e realidade do aluno se relaciona, também, com os professores, “com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados” (p. 125-126), sendo um fator direto de influência para essa aprendizagem ocorrer, ou não.

Finalizando essas considerações, faz-se necessário que a aprendizagem e o aprender sejam um processo para o desenvolvimento do aluno, isto é, seu processo, em vez de somente seu resultado. Ainda, é importante que seja um ato vinculado ao meio em que o aluno está, com maior chance de despertar motivação para aprender continuamente e em ritmo próprio.

Considerando esses pontos, como o ensino e a aprendizagem se unem para constituírem um processo? É o que detalho no próximo tópico.

2.1.3 Práticas pedagógicas do ensinar e do aprender

Uma vez que apresentei os conceitos de ensino e de aprendizagem separadamente, meu objetivo a partir de agora é que ambos caminhem juntos. Ter apresentado dessa forma não significa que eu traço uma fronteira entre eles, assim como apresentá-los juntos não significa que um depende do outro, ou que um apenas acontece quando acontece também o outro – algo que ficará mais compreensível ao longo deste último tópico.

Início conceitualizando o ensino e a aprendizagem amparando-me na prática pedagógica que, a partir de Souza (2016, p. 61), “é uma ação contextualizada e com intencionalidade previamente definida ou a ser definida na perspectiva do trabalho coletivo”. Esse conceito para Souza (2016, p. 44) dialoga em certa medida com Freire (1987), e aqui abre-se um espaço para se pensar a respeito de usar outros conceitos como “prática educativa” ou “prática educacional”, o que leva a autora à seguinte reflexão:

Por que falar em prática pedagógica e não em prática educativa ou prática educacional, como querem alguns autores? Ou, há diferença entre tais termos? Freire (1987) utiliza dois conceitos ao longo do livro *Pedagogia do Oprimido*. Utiliza práxis para referir-se à “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-los.” (p. 38). Utiliza prática de educação ou prática educativa ao tratar da concepção bancária de educação e da concepção dialógica. Prática que pode ser para libertação ou para dominação/domesticação. Para caracterizar uma e outra concepção o autor menciona processos e sujeitos. Na prática bancária o educador é o sujeito do processo e os educandos são meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 59). Na prática problematizadora/ dialógica há sempre o sujeito cognoscente, “[...] quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos”. (p. 69).

Essa reflexão é muito importante, pois reforça o quanto a intencionalidade e a prática social no processo de ensino e aprendizagem são importantes para a construção do conhecimento para além da sala de aula, possibilitando, inclusive, o protagonismo dos alunos em seu próprio processo, conforme resume Souza (2016, p. 47): “[p]ossibilita formação de sujeitos que podem descobrir-se como produtores de novas práticas, novas intencionalidades”, sendo fruto não somente do professor, mas, ainda a partir da autora (2016, p. 47), “de um processo social de trabalho dentro da escola, mediado pelas instâncias governamentais responsáveis pela instituição escola”.”

Dentro disso, para compreender a prática pedagógica no dia-a-dia escolar, há um destaque prático para seus elementos articuladores, que, além do ensino e da aprendizagem, são descritos também como currículo; relação professor e aluno; avaliação; inovações pedagógicas; docência e cultura escolar, envolvendo subtemas como, para mencionar alguns, indisciplina escolar; tecnologia educacional; e formação de professores (SOUZA, 2016).

Esses elementos focalizam, de maneira geral, a prática pedagógica em sala de aula e, entendendo a aula como um deles, demonstra-se a necessidade de compreender quais determinantes os influenciam. Para isso, Souza (2016) dá o nome de determinantes internos e externos, a saber:

Compreende-se por determinantes internos a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, dentre outras. Por determinantes externos entende-se o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didático-pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação, produzidos por diversas editoras, e aqueles materiais que adentram na escola oriundos de cooperativas, entes paraestatais e organismos particulares (...). (SOUZA, 2016, p. 42-43).

Ainda que, nesse caso, a prática pedagógica esteja se referindo à escola, ela é um conceito que não fica limitado a ela, pois o professor pode gerar novas práticas e teorias para além de seu fazer pedagógico. Essas práticas vão, certamente, impactar na forma como o processo de ensino e aprendizagem acontece, auxiliar em uma Educação não-mecânica e que se aproxima da sociedade cada vez mais:

Quando o professor se descobre como aprendiz e como sujeito da própria prática, ele começa a interrogar tais relações e determinismos. Instala-se a relação de forças no ambiente escolar e evidencia-se a presença de projetos políticos de sociedade e de educação diferentes. (SOUZA, 2016, p. 59).

Ademais, a prática pedagógica perpassa por outros contextos que também devem ser de preocupação dos atores escolares:

Em cenários de privatização, a prática pedagógica tende a sofrer influências empresariais. Em cenários de avanço das tecnologias educacionais, digitais e virtuais, as práticas pedagógicas tendem a ser repensadas, bem como as relações entre os sujeitos da aprendizagem. Em cenários de defesa de projetos emancipatórios, a prática pedagógica tende a ser repensada a partir de referenciais contra hegemônicos. (SOUZA, 2016, p. 59-60).

Diante de todos esses entendimentos, o ensino e a aprendizagem se configuram como um conjunto de práticas tanto educacionais quanto sociais e culturais, mesmo dentro de um único ambiente, como a escola. Por esse motivo eu adoto a escrita “ensino e aprendizagem”, sem hífen, como forma de valorizar cada um desses momentos, desses determinantes, desses elementos e das pessoas que, juntas, criam a Educação.

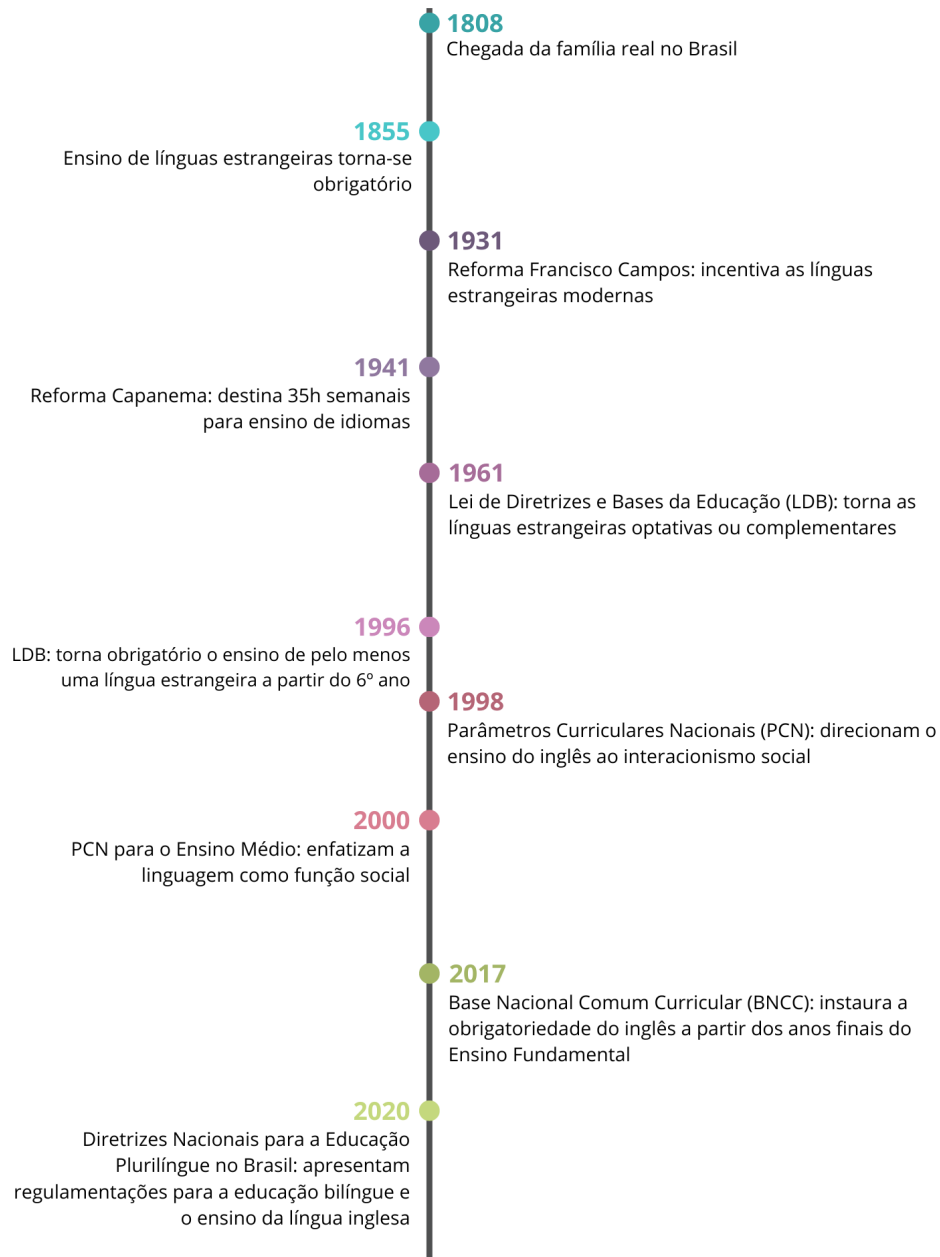
Com isso, há a necessidade de entender o ensino e a aprendizagem do inglês, buscando compreender como esse processo se dá nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos). Na subseção seguinte, portanto, eu revisito o percurso do ensino do inglês no Brasil, perpassando pelo início de sua inserção nos currículos escolares brasileiros até o momento atual e, então, apresentando seu cenário nesta etapa de ensino.

2.2 Ensino e aprendizagem do inglês nos anos iniciais

A língua inglesa no Brasil não tem um histórico estável na Educação, tendo sido considerada e desconsiderada muitas vezes dentro do currículo escolar. Apesar de o ensino oficial da língua inglesa datar-se em 1855, seus mais de 100 anos na Educação não foram suficientes para garantir consistência ou cenários positivos no aprendizado, pois essa disciplina foi continuamente reduzida, retirada, considerada como optativa ou complementar nos currículos. Unindo-se ao seu histórico incerto, muito se confunde sobre metodologias de ensino e de inglês, inclusive sobre se o nome correto é, de fato, “metodologias”, algo que conseqüentemente gera novas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do idioma, principalmente na educação formal.

Faz-se necessário, com isso, elaborar uma linha do tempo que nos permita entender de quando (e de onde) exatamente o inglês surgiu, de que maneira ele passou pelos ambientes escolares, quais formas de ensino foram adotadas, e qual espaço ocupa atualmente, haja vista que é, além de uma disciplina, uma língua considerada franca, moderna e globalizada, sendo a maior referência em âmbitos pessoais, acadêmicos e profissionais. Portanto, abaixo eu apresento, primeiramente, o desenho de uma linha do tempo, para te auxiliar desde já a conhecer o percurso do inglês na Educação Básica brasileira, seguindo para um detalhamento de seus marcos principais, o que compõe o ato de dar aulas de inglês e a criança-alvo desse processo, buscando compreender o motivo de sua ausência nos anos iniciais – foco desta pesquisa.

Figura 3 – Linha do tempo do ensino de inglês no Brasil¹³



Fonte: elaborado por mim (2022).

¹³ Descrição da imagem: uma linha do tempo na vertical, com seus marcos históricos em tons de azul claro, roxo claro, rosa claro e verde claro. O primeiro marco é “1808: chegada da família real no Brasil”. O segundo marco é “1855: ensino de línguas estrangeiras torna-se obrigatório”. O terceiro marco é “1931: Reforma Francisco Campos: incentiva as línguas estrangeiras modernas”. O quarto marco é “1941: Reforma Capanema: destina 35h semanais para ensino de idiomas”. O quinto marco é “1961: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): torna as línguas estrangeiras optativas ou complementares”. O sexto marco é “1996: LDB: torna obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir do 6º ano”. O sétimo marco é “1998: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): direcionam o ensino do inglês ao interacionismo social”. O oitavo marco é “2000: PCN para o Ensino Médio: enfatizam a linguagem como função social”. O nono marco é “2017: Base Nacional Comum Curricular (BNCC): instaura a obrigatoriedade do inglês a partir dos anos finais do Ensino Fundamental”. O décimo marco é “2020: Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil: apresentam regulamentações para a educação bilíngue e o ensino da língua inglesa”.

2.2.1 *Dar aulas de inglês: metodologia, método ou estratégia?*

Pouco se converge a respeito dos conceitos empregados para definir o ato de dar aulas, havendo ainda menos consenso na área da linguagem, em que se utiliza “metodologia”, “método” e “abordagem” de forma, muitas vezes, intercambiável. Entretanto, considerando que neste tópico eu me proponho a aprofundar sobre o processo de dar aulas de inglês, buscarei fazer essa distinção primeiro.

Pensando em uma hierarquia, isto é, em um elemento maior que abriga elementos menores, o primeiro conceito dessa linha é a metodologia. A metodologia é o caminho para se chegar em algum lugar, sendo, portanto, uma teoria. Nunes (1993) explica que a metodologia constitui a doutrina do método, discutindo tipos particulares de métodos, organizando-os em um sistema, em que também se encontra a técnica. Dentro dessa explicação, portanto, se compreende o conceito de método como um elemento dentro da teoria metodológica, podendo ter contato com outros elementos, conforme exemplifica a autora:

As metodologias de ensino estão subordinadas a sistemas de teorias traduzidas pelas Ciências da Educação que como Ciências se desenvolvem durante o seu próprio exercício. Como tal, apresentam na complexidade do ato de ensinar vários elementos para a estruturação do método, desde o conteúdo, passando pela técnica de ensino até a relação professor-aluno. (NUNES, 1993, p. 55).

Outro conceito usado que se assemelha à definição de metodologia, é abordagem. De acordo com Anthony (1963), entende-se a abordagem como um conjunto de pressupostos relacionados à natureza da língua e do ensino e da aprendizagem de línguas, como um ponto de vista e uma filosofia.

Isso posto, a abordagem ou a metodologia seriam uma área de estudo, enquanto o método seria a prática, isto é, a ferramenta para aquele processo de ensino e aprendizagem acontecer:

Dentro de uma abordagem pode haver muitos métodos. Vários fatores influenciam a apresentação ordenada da língua aos alunos. A ordem será influenciada pela natureza da língua do aluno comparada ao inglês. Ensinar inglês a falantes de chinês é metodologicamente distinto. A idade do aluno, sua bagagem cultural e sua experiência prévia com o inglês modificam o método empregado. A experiência do professor e seu nível de domínio da língua inglesa são significativos. Deve-se levar em conta se o objetivo do curso é a leitura, a fluência na fala ou a assimilação de técnicas de tradução. Todos esses fatores modelam a metodologia. Importa também saber qual é a importância da língua inglesa no currículo do aluno e o tempo

disponível para o seu estudo. (ANTHONY, 1963, tradução de Meireles, Rodrigues e Filho, 2011, np).

Dentro de um método – que se insere em uma metodologia ou abordagem –, podem haver estratégias (também chamadas de técnicas) de ensino, isto é, atividades planejadas e direcionadas para aquele ensino acontecer. Para Anthony (1963), estratégia é aquilo que acontece de fato em sala de aula, e deve considerar, por exemplo, a idade, o professor ou a composição da turma – pois esses elementos alteram a prática do ensino e da aprendizagem, conforme aponta o autor:

As técnicas dependem do professor, da sua perícia individual e da composição da turma. Problemas específicos podem ser atacados com o mesmo sucesso mediante o uso de técnicas distintas. Por exemplo, ao ensinar a diferença na pronúncia do /l/ e do /r/ do inglês a alguns alunos orientais, os professores às vezes conseguem bons resultados ao pedir simplesmente imitação. Se a imitação falhar, uma outra técnica requererá o uso de um lápis na boca para evitar que a língua do aprendiz toque a parte da frente do céu da boca, inibindo, assim, a pronúncia do /l/. Um outro professor, ou até o mesmo professor em outro momento, pode recorrer a um desenho ou quadro ilustrativo do aparelho fonador humano. (ANTHONY, 1963, tradução de Meireles, Rodrigues e Filho, 2011, np).

Ainda sobre exemplos de estratégias ou técnicas, dentro e fora de sala de aula, o autor apresenta:

Gravadores e toca-fitas de laboratório são técnicas. As máquinas de ensino/aprendizagem recentemente tornadas populares são técnicas. O circuito fechado de tevê do Instituto de Língua Inglesa da Universidade de Michigan é uma técnica. E até mesmo o avião que vagarosamente sobrevoa em círculos o meio-oeste estadunidense transmitindo sinais de tevê educativa é, por essa classificação, uma técnica quadrimotor. (ANTHONY, 1963, tradução de Meireles, Rodrigues e Filho, 2011, np).

Para serem eficazes, as estratégias devem ser consistentes com um método e estar em harmonia com uma abordagem ou metodologia, pois quando isso não acontece fica evidente a desconexão entre o que é ensinado e, por consequência, o que é aprendido. Ainda, compreender a diferença entre esses conceitos contribui para a prática docente, pois direciona o professor durante o seu tempo com seu aluno em sala de aula.

Apesar de todas essas definições, atualmente não há uma forma assertiva de aplicar isso ao ensino do inglês, o que significa que metodologia, abordagem e método se confundem. O que pode levar à diferenciação é a concepção filosófica adotada pela escola, que dará um

enfoque ou outro para o ensino, mas dentro de sala de aula as ações permanecem conceitualmente semelhantes. A saber, o cenário desses conceitos no inglês é o seguinte:

Quadro 6 – Conceitos ao dar aulas de inglês

Conceito	Também chamado de...	Exemplos
Metodologia	Abordagem no ensino de inglês; Método de ensino de inglês	tradicional, audiolingual, comunicativa
Estratégia	Técnica de ensino de inglês	aula expositiva, aula lúdica, seminários, ensinar através de vocabulários específicos, ensinar através de mímica

Fonte: elaborado por mim (2023).

Nesta dissertação, a partir de agora, eu adotarei o termo “metodologia” para os exemplos do item 1, e “estratégias” para os exemplos do item 2, por serem termos que vão mais ao encontro da minha prática enquanto professora de inglês, considerando que eu elaborava as minhas aulas a partir de uma teoria maior que sustentava o meu discurso ao ensinar o inglês, adotando uma estratégia direcionada e diferente a cada aula para apresentar esse conhecimento aos alunos. As metodologias de ensino do inglês, com isso, poderão ser melhor compreendidas no tópico a seguir; as estratégias, por fim, serão evidenciadas e analisadas na seção de análise de dados.

2.2.2 Histórico do ensino do inglês

O ensino oficial do inglês teve início após a chegada da família real no Brasil, em 1808, conforme dados da Revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil (2006). Mas é somente em 1855 que o ensino das línguas estrangeiras torna-se obrigatório no ensino secundário, segundo dados da pesquisa de Quevedo-Camargo e Silva (2017). Durante esse período, o ensino era fortemente pautado na gramática, com direcionamento presente na Decisão nº 29 de 1809:

No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discípulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos Professores de Grammatica Latina. E pelo que

toca á materia do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, enquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discipulos na pronunciação das expressões, e das vozes das repectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever (...) (BRASIL, 1891).

Com a criação de novas cadeiras de línguas modernas na corte imperial brasileira, o ensino da língua inglesa – juntamente com o da língua francesa – começou a ter, enfim, seu lugar no Brasil. Ademais, outros fatores influenciaram na ampliação da importância do inglês naquela época: a instalação de companhias inglesas no Brasil, pelo apoio dado pela Inglaterra à vinda de D. João VI e, por isso, a necessidade de capacitação de profissionais brasileiros para o mercado de trabalho; o acesso às produções científicas, culturais e literárias europeias, que auxiliariam na admissão em cursos superiores do exterior; a comunicação entre alunos e comerciantes estrangeiros, o aumento da empregabilidade no território brasileiro e o contato com casas comerciais (SILVA; OLIVEIRA, 2022).

Ainda nesse ínterim, a fundação do Colégio D. Pedro II (também grafado como Collegio de Pedro II) no Rio de Janeiro, pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, configurou-se como um marco histórico por representar uma das primeiras instituições a ofertar o ensino secundário no Brasil, gerando novos impactos para a presença das línguas clássicas e modernas no ensino.

Em 1837, portanto, houve uma primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público no Município da Corte, buscando sua uniformização. O plano de estudos proposto à época, em especial por Bernardo Vasconcelos, tinha por objetivo conduzir o aluno ao ingresso nos cursos superiores e, devido ao fato, o Collegio foi organizado com muitas referências nas instituições francesas; os Estatutos propostos estabeleciam que esses estudos fossem simultâneos e seriados, e as orientações dadas evidenciaram que sua missão era elevar os conhecimentos na área de Humanidades, principalmente nas línguas clássicas (LORENZ; VECHIA, 2011).

A partir dos autores Lorenz e Vechia (2011), o plano proposto por Vasconcelos em 1838 tinha os estudos clássicos servindo como eixo, e disciplinas como Ciências, Matemática, História e Geografia eram tratadas como estudos complementares. Com isso, houve um grande destaque às línguas grega e latina (destinando-se mais da metade das horas curriculares), enquanto as horas restantes (40h) eram compostas por Filosofia, Retórica e Poética; as línguas portuguesa, inglesa e francesa abarcavam 30h. Ainda conforme os autores (2011), em 1841, após a declaração de maioridade de D. Pedro II, a proposta de Vasconcelos foi modificada: a duração do curso, que antes era de 8 anos, transformou-se em 7 anos, e as

horas de cada disciplina foram distribuídas de forma que Humanidades foram responsáveis por 60% de horas totais, Latim e Grego foram responsáveis por 41% e Ciências e Matemática foram responsáveis por 5% das horas restantes.

Em se tratando de ensino e aprendizagem, nesse período, o inglês era ensinado a partir da Abordagem Tradicional, um método de gramática e tradução muito usado para ensinar grego e latim antigamente, sendo trabalhado a partir da tradução de palavras de um texto e memorização de regras gramaticais e de vocabulário; ainda, era um ensino de gramática dedutiva, feito na língua do aprendiz e tendo o professor como autoridade e figura central do ensino (ROZENO, 2018). O objetivo desse método era a aquisição de conhecimento a partir da leitura e escrita em uma língua adicional, esperando que “o aluno atinja altos níveis de qualidade em suas traduções e consiga escrever textos (redações) com a mesma qualidade dos textos literários estudados” (RAMOS DA SILVA, 2022, p. 65).

Esse método, apesar de já ter sido substituído formalmente na maioria dos contextos, ainda continua ditando muito da Educação nas escolas regulares, nas escolas de idioma e em outros espaços do ensino do inglês – a gramática permanece sendo o primeiro item a ser ensinado, de forma mecânica e com foco em tradução, em vez da utilização dela em conjunto aos diversos gêneros orais que uma língua apresenta.

Retomando marcos históricos relevantes para o objetivo deste estudo, o marco que considera o ensino oficial da língua inglesa no Brasil, o ano de 1855, apresentou um novo regulamento que visava o início do ensino das línguas estrangeiras no Brasil, mas não levantou nada de destaque a respeito do inglês. Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, houve uma diminuição na carga horária do latim, ocasionando um incentivo nas línguas estrangeiras modernas, o que priorizou o inglês e seus métodos de ensino. Esse movimento é justificado pelo período em que o mundo vivia à época, incluindo a Segunda Guerra Mundial que estava para eclodir, bem como as novas tendências dos educadores daquele momento, que se dedicavam aos estudos da fonética, do caráter prático da língua, e da sequência ouvir, falar, ler e escrever (SILVA; OLIVEIRA, 2022).

Os diferentes enfoques nos métodos de ensino levaram ao surgimento do Método Direto, que enfatizava a linguagem oral, e não mais a escrita, ensinando a língua através da própria língua – neste caso, ensinar inglês em inglês (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017).

Outra reforma determinante para o ensino de línguas foi a Reforma Capanema, em 1941, que destinou 35 horas semanais para o ensino de idiomas, representando 9,6% a mais

do que na Reforma Francisco Campos; essa reforma tinha objetivos instrumentais (escrever, ler, falar e compreender), bem como educativos e culturais (que compreendiam hábitos de observação e reflexão), mas isso não se concretizava em todas as escolas, pois algumas ainda permaneciam aplicando o método tradicional (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017).

Em se tratando das consequências desse período para o contexto social, um ponto que merece destaque é a forma como o inglês, nesse momento, começou a representar um divisor entre as classes de elite e as classes mais pobres, já que era ofertado – e com qualidade – nas escolas privadas, mas o ensino público não contava com os métodos mais inovadores ou as tecnologias mais recentes:

A Reforma Capanema teve outras particularidades que merecem ser abordadas quando o assunto é educação profissional e tecnológica, a começar pelo fato de o sistema educacional implementado no período corroborar a perpetuação de uma dualidade histórica: os afortunados tinham acesso ao ensino superior além de um estudo mais abrangente e propedêutico, enquanto os menos favorecidos economicamente deviam optar pelo ensino profissionalizante, ingressando no mercado de trabalho. Já que o Estado, à época, só garantia gratuidade ao ensino primário, os alunos menos abastados que desejassem continuar os estudos dependiam dos donativos das elites. O percurso formativo das camadas populares era, em sua maioria, do ensino primário direto para os cursos profissionalizantes. (SILVA; OLIVEIRA, 2022, p. 5).

Dentre as mudanças que a Reforma Capanema trouxe, portanto, o sistema educacional dividiu-se em Ginásio (4 anos) e Colegial (3 anos), e o inglês tornou-se obrigatório apenas a partir do segundo ano do ginásio e nos dois primeiros anos do colegial. O cenário começa a decrescer ainda mais com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, trazendo a descentralização do ensino e tornando optativas ou complementares às línguas estrangeiras. Reforçando a reflexão anterior, nesse momento ficou mais evidente o quanto as classes privilegiadas garantiam a aprendizagem de línguas adicionais nas escolas, enquanto havia pouco ou nenhum incentivo público para esse mesmo processo: a LDB de 1961 responsabilizou o estado pelo ensino de idiomas, sem direcionar qual método deveria ser utilizado (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017).

A LDB de 1996 levantou novos horizontes para a língua inglesa na Educação Básica, pois tornou obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir do, atual, 6º ano. Logo após, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 direcionaram o ensino do inglês ao interacionismo social, valorizando o saber linguístico do aluno como ponto de partida para o que seria desenvolvido em aula e tendo como referência a linguagem nas diferentes esferas sociais; e os PCNs de 2000 para o Ensino Médio enfatizaram a importância

da aprendizagem de uma língua como função social, também valorizando a linguagem, a apropriação e a produção do saber. Esses marcos emolduraram um cenário favorável no processo de ensino e aprendizagem do inglês, pois gerou aproximação com novos métodos de ensino, como o Comunicacional (Sociointeracionista ou Comunicativo), cuja língua começou a ser entendida por sua capacidade de, por meio da interação, desenvolver outras habilidades de um indivíduo.

Ainda que não tenha se debruçado sobre o ensino de línguas, Vygotsky (2007; 2009) muito falou sobre o ensino (e a aprendizagem) em perspectivas sociointeracionistas, ao enfatizar o papel da história e da interação social no desenvolvimento cognitivo e comportamental dos indivíduos, tendo seu desenvolvimento enormemente influenciado pelo processo sociocultural em que crianças, por exemplo, estão envolvidas – e a interação com seus pares, até mesmo em inglês, é uma das melhores formas de essa aprendizagem ocorrer!

Outros métodos de ensino perpassaram pela língua inglesa ao longo dos anos, conforme aponta Rozeno (2018), como a Abordagem Estrutural (ou Audiolingual), que considera a língua como formação de hábito por meio do estímulo e resposta, e repetição, entendendo que todos aprendem da mesma forma e, com isso, inaugurando o uso de gravadores e laboratórios de línguas. Essa abordagem, apesar das mudanças posteriores nos métodos de ensino, não perdeu sua força, haja vista a força dos cursos de idiomas nos dias de hoje, sendo um dos principais meios de aprender inglês atualmente e de forma cada vez mais individual (aulas somente com aluno e professor, ou em cabines em que o aluno escuta a aula inteira gravada em um CD/tablet).

Seguindo, ainda com base em Rozeno (2018), há o Método Estrutural-Situacional que, como diz em seu nome, é a prática de estruturas linguísticas a partir de diálogos situacionais, dramatizações, exercícios estruturais e conversações dirigidas. Um outro exemplo de abordagem, a partir do mesmo autor (2018), é a Cognitiva, na qual a língua volta a ser considerada nos seus aspectos mentalísticos, com uma dimensão mais social e comunicativa, tendo o professor um papel de utilizar estratégias de aprendizagem – muito baseadas em neurociência – para auxiliar no aprimoramento de seus alunos.

Encaminhando-me para uma maior recência nesta linha do tempo, o mais recente documento curricular que há para tratar do ensino de língua inglesa na educação formal no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, instaurando a obrigatoriedade do inglês a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos).

Vale destacar que, mesmo com as transformações levantadas pela BNCC, nada se afirmou tampouco se afirma a respeito do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos) na educação formal, a não ser as menções de ser uma inserção facultativa, isto é, fica a cargo das escolas adotarem esse ensino ou não. Essa lacuna de inserção de uma língua adicional no currículo – principalmente no currículo de escolas públicas, haja vista que a maioria das escolas particulares, por terem maior abertura na maneira como constroem seus currículos, apresentam a disciplina Língua Inglesa – demonstra grandes prejuízos para o aprendizado, principalmente das crianças.

Um documento de 2020 que apresentou novas possibilidades para o ensino da língua inglesa é o das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (parecer CNE/CEB nº 2/2020), com regulamentações para a Educação bilíngue, principalmente no que se refere a três aspectos importantes. O primeiro refere-se à denominação dada às instituições de ensino, a saber, Escolas Bilíngues, Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, Escolas Brasileiras com Currículo Internacional e Escolas Internacionais. O segundo discorre sobre a formação dos professores, o qual ressalta a atuação em língua adicional, pois, em contexto de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), os profissionais devem ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue, comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR) e formação complementar em Educação Bilíngue. Por sua vez, o terceiro aspecto envolve as etapas de ensino, no sentido de ter inclusão do inglês em todas as etapas da Educação Básica, não mais somente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), como previa a antiga lei.

2.2.2.1 O lado sociocultural do inglês

O trajeto do inglês ao longo da história deve considerar, além do aspecto linguístico, os aspectos sociais de sua existência. Assim como houve nuances sobre sua inserção nas escolas, a posição do inglês diante da sociedade também veio mudando com o tempo – passando por momentos de ascensão e poder, momentos de enfraquecimento e momentos de hegemonia de um povo sobre o outro.

Como apresentado no tópico anterior, a BNCC, no Ensino Fundamental, aborda especificamente a língua inglesa dentro da obrigatoriedade de uma língua estrangeira a partir dos anos finais (6 a 10 anos) (BRASIL, 2018). Isso instaura a exclusão de qualquer outra

língua, impactando também na ausência dessas disciplinas nas escolas, na falta de apoio em especialização para professores lecionarem tais línguas e na falta de disponibilidade docente de fato. Mas pensando fora dos ambientes escolares, o inglês como se conhece atualmente teve forte influência da dominância de um povo sobre o outro, bem como das outras línguas que predominavam e se juntaram à ele.

Segundo estudos de Schütz (2020), há indícios de presença humana nas ilhas britânicas há cerca de 8.000 anos, iniciando-se com os celtas que foram o principal grupo de línguas na Europa até terem suas terras invadidas pelos romanos. Com isso, essa ilha britânica é anexada ao Império Romano e começa a ter influência latina em sua cultura. Contudo, aponta Schütz (2020), devido à algumas dificuldades enfrentadas, os romanos se retiraram da Britannia, deixando os celtas à mercê de seus inimigos e precisando recorrer aos povos germânicos (anglo-saxões), algo que prejudicou sua cultura:

Estes, entretanto, de forma oportunista, acabam tornando-se invasores, estabelecendo-se nas áreas mais férteis do sudeste da Grã-Bretanha, destruindo vilas e massacrando a população local. Os celtas-bretões sobreviventes refugiam-se no oeste. Prova da violência e do descaso dos invasores pela cultura local é o fato de que quase não ficaram traços da língua celta no inglês. (SCHÜTZ, 2020, np).

Os dialetos falados pelos anglos e pelos saxões nesse período conturbado é o que dá origem ao inglês. Sua disseminação aconteceu com a ascensão do cristianismo, a partir da tentativa de conversão dos anglo-saxões, que gerou influência do latim no vocabulário usado até então:

Os dialetos do inglês antigo de antes do cristianismo eram línguas funcionais para descrever fatos concretos e atender necessidades de comunicação diária. O vocabulário de origem greco-latina introduzido pela cristianização expandiu a linguagem anglo-saxônica na direção de conceitos abstratos. (SCHÜTZ, 2020, np).

Esse período, ainda a partir de Schütz (2020), demonstra o quanto o inglês iniciou em sociedade sendo algo forçado aos povos, e continuou dessa forma quando teve influência do francês, por exemplo, após o regime instaurado pela conquista de povos de William I, que não falava inglês, fazendo com que a língua de prestígio dos 150 anos seguintes fosse a francesa, tornando-se algo de elite enquanto o inglês era pertencente aos pobres. Vale ressaltar que essa influência afetou muito mais o vocabulário do que a pronúncia ou estrutura gramatical, e com o passar dos séculos o nacionalismo da língua começou a tomar conta dos povos e, “pelo final

do século 15, já se torna evidente que o inglês havia prevalecido” (SCHÜTZ, 2020, np), substituindo o francês até mesmo na linguagem escrita, nos documentos e na literatura.

Logo após, houve uma grande padronização do idioma inglês, algo importante para sua reafirmação em sociedade:

Da mesma forma que os primeiros dicionários serviram para padronizar a ortografia, os primeiros trabalhos descrevendo a estrutura gramatical do inglês influenciaram o uso da língua, incorporando conceitos gramaticais das línguas latinas e trazendo uma uniformidade gramatical. Durante os séculos 16 e 17 ocorreu o surgimento e a incorporação definitiva do verbo auxiliar *do* para frases interrogativas e negativas. A partir do século 18 passou a ser considerado incorreto o uso de dupla negação numa mesma frase como, por exemplo: *She didn't go neither.* (SCHÜTZ, 2020, np, grifos do autor).

Finalizando esta breve linha do tempo, o inglês britânico começou a ser diferenciado do inglês americano, também por questões culturais, como os anseios por liberdade e prosperidade da América do Norte, ainda que não tenha uma diferença tão notória quanto o português do Brasil e de Portugal, conforme Schütz (2020). Considerando esse fato, o inglês tornou-se uma língua mundial tanto pelo grande papel econômico exercido pela Inglaterra nos séculos 18, 19 e 20, quanto pelo papel político-militar influente dos EUA, retirando o francês de sua predominância e solidificando o inglês em todos os contextos internacionais (SCHÜTZ, 2020).

Com base nesses marcos, a presença do inglês no mundo tem fortes raízes culturais, tornando a relação entre a língua e um povo sempre interligada. Rajagopalan (2008), apoiado em Widdowson (1994), afirma que o preço que o inglês precisou pagar para se tornar uma língua internacional foi o de não pertencer mais à uma nação ou cultura específica, transformando-se em uma língua que pertence à todos – por isso o nome *World English*, dado pelo autor (2008). Esse fato é o que vem influenciando o ensino e a aprendizagem do inglês, como área de conhecimento e como idioma:

Além da transformação que o aprendiz inevitavelmente sofre, é preciso encarar também a forma como o contato com a outra língua (e conseqüentemente a nova cultura) faz com que o aprendiz seja obrigado a rever uma série de valores que até então ele achava que fossem os únicos aceitáveis. A aprendizagem de uma língua estrangeira passa por uma questão de transculturação. A aprendizagem de uma língua estrangeira impacta sua pessoa de tal forma que não há como não ser transformada numa outra personagem, imbuída de novos valores, munida de nova visão do mundo. (RAJAGOPALAN, 2019, p. 14).

Rajagopalan (2005) atrela esse fenômeno à globalização, tendo relação com um imperialismo cultural que afeta o processo de ensino e aprendizagem de línguas, transformando-o em um agente de dominação linguística e cultural.

Considerando a realidade sociocultural apresentada, é possível começar a compreender o quanto a dominação linguística e cultural do inglês aparece na Educação e nas escolas. Percebe-se, corroborando em Ferreira e Mozzillo (2020), que muitas escolas particulares dedicam ao ensino de línguas adicionais, principalmente o inglês, uma carga horária muito superior à das escolas públicas, além de ofertarem inglês desde a Educação Infantil – algo que está sendo muito debatido nesta dissertação. Ainda de acordo com os autores, nos últimos anos as escolas particulares que se apresentam como bilíngues dedicam uma carga horária ainda maior para atividades envolvendo o uso de uma segunda língua, o que a diferencia da realidade do ensino público. Esses pontos resultam em defasagem de docentes qualificados e com formação específica para ensinar inglês, em grande parte dos docentes terem aumentada quantidade de alunos em sala de aula e lecionarem em mais de uma disciplina, sobrecarga de trabalho e baixa carga horária para o inglês que impedem um bom planejamento das aulas e, por fim, a falta de recursos didáticos que apoiem o ensino (FERREIRA; MOZZILLO, 2020), levando a um sentimento de falta de valorização do próprio trabalho por parte dos professores, e também falta de valorização da disciplina.

A realidade fora do ensino básico, contudo, é diferente, pois o inglês é supervalorizado: no Ensino Superior, os alunos devem ser capazes de ler livros e artigos em inglês, comparecer em eventos e congressos cujo uso do inglês é frequente, têm sua suficiência e proficiência exigidas para obter grau de Mestre e Doutor e, em alguns casos, certas disciplinas da própria faculdade são lecionadas em inglês (FERREIRA; MOZZILLO, 2020).

Ademais, destaco, ainda que brevemente por não ser o foco desta pesquisa, o crescimento das escolas de idiomas, que apresentam uma proposta de ensino e aprendizagem mais condensada (carga horária padronizada, turmas menores, material didático físico e tecnológico, métodos de ensino modernos etc). Porém, assim como a realidade do ensino formal, nem todos têm acesso à uma Educação assim. Essas são, portanto, outras circunstâncias que colocam o inglês em uma posição de competição: quem não tem acesso a esses contextos, não está devidamente inserido em sociedade, gerando, inclusive, a sensação de precisar do idioma a todo custo para essa inserção social acontecer, conforme explicitado abaixo:

Com a veiculação constante e onipresente de publicidade agressiva, o mercado do ensino de idiomas no Brasil ajuda a popularizar a ideia de que a língua inglesa é algo que todos precisam (mesmo que nem todos precisem) ao mesmo tempo em que a mantém como um produto pelo qual apenas poucos conseguem pagar. O Ensino Público tem feito tentativas de criar melhores oportunidades para a aprendizagem da língua (ex.: adoção de livros didáticos no Ensino Básico e programas como o Idiomas Sem Fronteiras no Ensino Superior), mas tais esforços parecem ter pouco resultado quando confrontados pela maciça publicidade do setor privado, mesmo que este nem sempre entregue os resultados prometidos. (FERREIRA; MOZZILLO, 2020, p. 146).

Com toda essa realidade evidente na Educação, observa-se o inglês como um grande instrumento de hegemonia entre a população, por alguns motivos expressivos: alunos que estudam em escola particular têm a oportunidade de conhecer o inglês muito antes dos anos finais do Ensino Fundamental (11 a 14 anos); alunos que estudam em escolas bilíngues, internacionais ou de idiomas potencializam seu aprendizado; alunos que já entram no Ensino Superior com conhecimento de inglês têm facilidade de aprendizado naquilo que é exigido além de sua língua materna; e todos esses processos têm, ainda, interferência na inserção no mercado de trabalho, oportunidades de viagens exteriores e outros aspectos do desenvolvimento de um ser humano.

Defender um ensino de inglês em todas as etapas de ensino, como eu defendo, implica reconhecer que para isso acontecer muitos outros fatores devem ser modificados em termos de sociedade e cultura, sendo importante superar certas marcas históricas de dominação, oferecendo um processo de ensino e aprendizagem que garanta aproximação com a realidade de todos os alunos e igualdade de oportunidades dentro e fora de sala de aula.

2.2.3 A criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Considerando a possibilidade de o inglês estar, mesmo, inserido em todas as etapas da educação formal e, com isso, tornar-se visível nos anos iniciais – que, por tanto tempo, foram excluídos desse processo –, agora eu detalho o que é essa etapa de ensino e de que forma os estudantes se desenvolvem nela.

Os anos iniciais estão, junto com os anos finais, dentro da etapa mais longa da Educação Básica, que é o Ensino Fundamental. As crianças dos anos iniciais têm entre 6 a 10 anos, e vivem mudanças importantes que reverberam em suas relações com múltiplas linguagens, como o uso social da escrita e da matemática, permitindo sua participação no

mundo letrado e na construção de novas aprendizagens; ademais, “ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas (...)” (BRASIL, 2017, p. 58).

Por ser uma etapa que evidencia alguns aspectos transitórios, grande atenção deve ser dada para a forma como essas crianças estão aprendendo. A ação pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental tem foco na alfabetização e desenvolvimento de outras habilidades como leitura e escrita, e a partir disso,

a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2017, p. 59).

Sendo assim, as mudanças provocadas geram resultados diretos no ato de aprender, pois, segundo a perspectiva vygotskyana, “a aprendizagem e desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social, isto é, a aprendizagem é coletiva e construída pelos participantes por intermédio da interação” (SOUZA; STEFANELLO; SPILMANN, 2010, p. 26) e, portanto, a linguagem também deve ser entendida como forma de ação e interação com o mundo.

Essa interação é construída, principalmente, a partir da linguagem. A linguagem é a forma de comunicação que caracteriza os seres humanos em diferenciação com o mundo animal, haja vista que a fala nos permite organizar nossos pensamentos e, também, estarmos em interação social com o outro. Bagno (2014) corrobora esse pensamento ao definir a linguagem como uma faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana, enfatizando nossa necessidade de produzir significados e sentidos por meio de símbolos e sinais. Para o autor (2014, np), portanto, a linguagem “permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento”, algo que nunca é vazio de sentido e é função da linguagem interpretar esse sentido e expressá-lo para outros seres humanos.

Em se tratando de linguagem, Vygotsky (2009) debruçou-se sobre o papel da fala no desenvolvimento do ser humano, dividindo-a em comunicativa e egocêntrica. A fala comunicativa é aquela que a criança usa para interagir com outras pessoas, tentando estabelecer comunicação com os outros – pedindo, ordenando, ameaçando, transmitindo informações, fazendo perguntas, dentre outras situações, ao contrário do que acontece na fala

egocêntrica – quando a criança conversa apenas consigo mesma, sem interesse no interlocutor e sem esperar uma resposta, como um pensamento em voz alta. O autor (2009) ainda afirma que a fala egocêntrica não desaparece conforme o desenvolvimento da criança, contudo, torna-se uma fala interior, cujo processo se dá ao falar consigo mesma em silêncio. Logo após essa transformação, ressurgem como fala privada “sempre que o indivíduo desempenha uma atividade de grande complexidade, a fim de ganhar controle da situação” (FIGUEIREDO, 2019, p. 27). Portanto, o que a teoria vygotskiana propõe é que o desenvolvimento linguístico das crianças se transforma de interpessoal para intrapessoal a partir das funções que a fala desempenha, e para que isso se proceda a interação é parte essencial desse processo.

Vygotsky (2007) afirma que o momento de maior significado no desenvolvimento intelectual é quando fala e atividade prática convergem, considerando que as crianças até conseguem resolver problemas práticos a partir do uso de instrumentos em sua fase pré-verbal, porém, é com a incorporação da fala que ela se transforma e se organiza, isto é, que representa uma forma de interação consigo mesma e com o outro.

A fala, portanto, adquire algumas funções diferenciadas no desenvolvimento das crianças, como a função interpessoal de se dirigir a um adulto para a resolução de seus problemas, e a função intrapessoal, quando começam a apelar para si mesmas diante de algum conflito, pois “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala” (VYGOTSKY, 2007, p. 12), algo que produz novas relações com o ambiente e uma nova organização própria. Essa definição da movimentação da linguagem em crianças é corroborada pelo linguista Marcuschi (2005, p. 14), que assume a língua como uma “prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação, as formas de conhecimento”, sendo mais do que um comportamento individual, mas também uma atividade conjunta, tornando-nos singulares no reino animal.

Nesse sentido, a utilização da linguagem é, ao mesmo tempo, básica enquanto função psicológica humana, mas um campo que precisa constantemente de atenção no que tange seu desenvolvimento, principalmente em se tratando de seu papel nas relações humanas. Essa ação social por meio da linguagem é feita através do que Travaglia (2017, p. 15) conceitua como gênero:

(...) um tipo de enunciado relativamente estável, ou seja, com determinadas regularidades em termos de conteúdo temático, construção composicional, forma de realização linguística (estilo), criado em uma esfera de atividade humana ou por uma comunidade discursiva.

Essa relação entre ação social e gênero pode ser visualizada quando, por exemplo,

falantes de inglês ouvem “once upon a time”, eles sabem que alguém vai contar uma história; quando ouvem “my name is x”, sabem que alguém está se apresentando e quando ligam para alguém ou para uma empresa e ouvem “Hi, you’ve reached”. já sabem que estão ouvindo uma mensagem gravada em uma secretária eletrônica e que a pessoa vai pedir para deixar um recado e vai prometer retornar a ligação. (PARREIRAS; PAIVA, 2018, p. 70).

Florêncio e Moreira (2020, p. 114-115), a respeito dos conceitos vygotskianos sobre linguagem, afirmam que a interação social é a produtora do processo de desenvolvimento do sujeito, que “acontece de forma mediada pela relação que o indivíduo estabelece com os meios sociais e culturais”, além de ser mediada por sistemas simbólicos como signos, palavras e instrumentos e caracterizada pelo momento em que a criança começa a nomear objetos e estabelecer relações: o surgimento da linguagem, nesse sentido, “depende inicialmente da qualidade das interações estabelecidas com os adultos que a cercam.”

É possível dizer, então, que a partir da forma como o desenvolvimento da linguagem ocorre, oportuniza-se para a criança o contato com outras esferas da vida em sociedade e da cultura em geral, pois é através dessa função superior que a criança tem a oportunidade de acessar valores, crenças e regras desses contextos, conforme afirmam Florêncio e Moreira (2020), e ainda complementam:

A linguagem tem um papel fundamental na aprendizagem infantil, visto que é por meio dela que a comunicação ocorre, e também como sua segunda função de tornar o pensamento generalizante. Desta forma, a linguagem além de possibilitar a comunicação entre os sujeitos, ela simplifica e generaliza a experiência criando categorias conceituais, capazes de facilitar o processo de abstração e generalização, ou seja, o pensamento generalizante que ordena o real agrupa-os em conjuntos, que possuam as mesmas características gerais. (FLORÊNCIO; MOREIRA, 2020, p. 121).

Os processos acima mencionados ocorrem tanto na língua materna quanto em uma língua adicional, como o inglês, por exemplo, conforme pontua Figueiredo (2019), pois a fala privada tem um papel importante na interiorização de formas linguísticas por meio da repetição, sendo que essa vocalização também é uma forma de testar hipóteses a respeito de uma outra língua – ou seja, os processos de aquisição de fala na língua materna podem se assemelhar e, inclusive, servirem como apoio no processo de aquisição de fala em uma outra língua.

Devido a todo esse processo, a presença do inglês desde essa idade na vida de um estudante é imprescindível para estimular seus processos linguísticos e sociais da forma mais completa possível, entretanto, o que vemos na realidade curricular é algo bem diferente disso, que eu apresentarei no tópico a seguir.

2.2.4 A (in)visibilidade do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos)

Apesar de todo o avanço do ensino do inglês na realidade brasileira, pouco se afirmou a respeito dos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos) na educação formal, a não ser as menções de ser uma inserção facultativa, isto é, fica a cargo das escolas adotarem esse ensino ou não. Sabe-se que, a partir de estudos de Pardo (2018; 2019), com isso o ensino nas escolas públicas fica em desvantagem, pois em geral não há orientações curriculares para o ensino da língua inglesa nesse segmento do Ensino Fundamental, algo que, aliado à falta de material didático e outras questões referentes à atuação do docente, representa um grande desafio para o ensino e a aprendizagem desse idioma.

É importante que um idioma adicional como o inglês esteja o quanto antes presente na vida de um indivíduo, principalmente no mundo atual globalizado que é cercado de referências multilíngues a todo momento. Entretanto, retomando os estudos de Pardo (2018; 2019), o autor reforça o fato de que muitos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos) ainda não estão alfabetizados em sua língua materna, portanto, há a necessidade de se considerar alguns pontos, como a leitura em um processo mais amplo, relacionar os conteúdos com o universo do aluno e fazer uma mescla das atividades, tanto na língua materna quanto na língua adicional.

O ensino, sendo feito de forma intencional, crítica e em consonância com o contexto dos alunos, aproxima a aprendizagem muito mais de um processo dialético, fruto de interação, do que ações que não conversam entre si. Diante disso, conforme explicita Pardo (2018, p. 182), ressalta-se a importância de novas formas de ensinar e aprender, bem como relações mais horizontalizadas em sala de aula

em que alunos e professores construam as práticas de ensino e aprendizagem de forma colaborativa, em detrimento às práticas unilaterais de cima para baixo, valorizando, assim, o papel protagonista do aluno enquanto detentor de conhecimentos prévios, os quais também poderiam ser legitimados pela escola.

Diante do exposto, eu reforço a (in)visibilidade do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos) devido ao processo de muitas nuances ao qual o idioma passou em sua história, para que, ainda nos dias atuais, não estivesse presente efetivamente na realidade das escolas do Brasil, isto é, não estivesse direcionado de forma a oportunizar que todas as escolas, sejam elas da rede pública ou privada, tenham acesso aos materiais, às formações de professores e às regulamentações adequadas para o ensino e a aprendizagem ocorrerem.

A expressão “(in)visibilidade” tem seu prefixo “in” entre parênteses para evidenciar os indícios de um inglês que se torna, lentamente, visível em alguns espaços, mas que ainda depende de outros caminhos para ser visto como deve. Alguns aspectos demonstram esse cenário (in)visível, a saber, a falta de direcionamento ao professor que leciona a disciplina de língua inglesa nos mais diversos contextos da Educação; a falta de direcionamento aos processos de ensino e aprendizagem de um idioma adicional como o inglês; e a falta de oportunidades igualitárias em contextos privados e públicos para que seja um idioma que alcance todos e todas.

3 ANÁLISE DE DADOS: DISCUTINDO O ENSINAR E O APRENDER

Esta língua não é minha, / qualquer um percebe. / Quem sabe maldigo mentiras, / vai ver que só minto verdades. / Assim me falo, eu, mínima, / quem sabe, eu sinto, mal sabe. / Esta não é minha língua. / A língua que eu falo trava / uma canção longínqua, / a voz, além, nem palavra. / O dialeto que se usa / à margem esquerda da frase, / eis a fala que me lusa, / eu, meio, eu dentro, eu, quase.

(Paulo Leminski – “Toda Poesia”, 2013, p. 329)

O processo de analisar dados – que, nesta pesquisa, são as produções científicas – acontece, de certa forma, em paralelo com a própria leitura, no momento de identificar informações importantes, interessantes ou conectadas com o meu tema de pesquisa. Além disso, também acontece ao concordar ou discordar da opinião dos autores, ao ter dúvidas sobre alguma colocação, ao perceber certos padrões e ao descobrir algo que contribua com a minha própria prática.

Para tanto, durante a minha organização interpretativa, centralizei o meu olhar a partir dos objetivos geral e específicos, o que gerou reflexões que se tornaram três tópicos a serem analisados a partir de agora: 1) Elementos articuladores: quais estão presentes nas aulas de inglês?, 2) Estratégias de ensino do inglês: o que vem sendo priorizado?, 3) Anos iniciais: esta etapa está mesmo invisibilizada?

Antes de entrar nesses tópicos, contudo, descrevo cada uma das produções, com o contexto e percurso metodológico delas. Importante elucidar que tratarei as produções como **Produção A**, **Produção B**, **Produção C** e **Produção D** (vide tópico 1.3.3 da Introdução), e que citações entre aspas e em itálico se referem aos trechos dessas produções.

3.1 Do que se tratam as produções científicas?

A **Produção A**, intitulada “A utilização de aplicativos no ensino de língua inglesa: desafios e propostas”, de Moisés Galvão Batista, é uma dissertação publicada em São Paulo, em 2022, na Universidade Nove de Julho – UNINOVE, no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, e disserta sobre o uso de aplicativos para potencializar o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I¹⁴ em uma escola pública em Jandira/SP.

¹⁴ A dissertação de Batista (2022) utiliza os termos “língua inglesa” e “anos iniciais do Ensino Fundamental I”, portanto, é dessa forma que irei me referir ao falar sobre ela.

Orientada pela Prof^a. Dr^a. Márcia do Carmo Felismino Fusaro, a produção foi realizada majoritariamente no período pandêmico, algo que certamente contribui para a percepção da utilização de aplicativos e outros recursos tecnológicos em sala de aula – afirmação que se confirma nos resultados gerais da pesquisa.

O autor apresentou três objetivos específicos: 1) verificar a importância do uso de aplicativos para o ensino de Língua Inglesa em uma sala dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da rede pública; 2) descrever um processo de Ensino e Aprendizagem tendo como base o uso de aplicativos; 3) discutir estratégias e didáticas com a utilização de aplicativos para smartphones na elaboração das aulas, e suas problematizações se centralizaram nos seguintes questionamentos: São utilizados aplicativos no ensino de Língua Inglesa para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I? Se sim, de que forma são utilizados? Há criação de conteúdo de forma colaborativa nas aulas em um eventual uso de aplicativos? Quais são os desafios tecnológicos e as possibilidades que se evidenciam no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor com o uso de aplicativos?

Os aplicativos utilizados e analisados foram:

- a) Aplicativo VOKI: tem como objetivo a criação de avatares, e ao ser aplicado possibilitou que alunos criassem vídeos curtos lendo frases ou praticando diálogos em inglês, algo que contribuiu para sua autonomia no idioma;
- b) Aplicativo Stop Motion: tem como objetivo criar vídeos com fotos, e ao ser aplicado possibilitou que os alunos gravassem frases ou explicações com suas próprias vozes, mas sem precisar mostrar o rosto;
- c) Aplicativo Comic Strip It: tem como objetivo a criação de tirinhas, e ao ser aplicado possibilitou que alunos criassem seus próprios conteúdos de inglês (ex.: aluna que montou tirinha sobre o tema “Holidays”);
- d) Aplicativo Kahoot: tem como objetivo a criação de questionários, e ao ser aplicado possibilitou que alunos interagissem com conteúdos pontuais do inglês produzidos pela professora (ex.: responder perguntas sobre There is/There are);
- e) Aplicativo QR Code: tem como objetivo ser um código de barras bidimensional que direciona para um site ou página da internet específico, sendo uma ótima ferramenta de otimização de conteúdos para professores.

O percurso metodológico do autor contou, primeiramente, com um levantamento bibliográfico inicial no Google Acadêmico e na CAPES/MEC, entre 2010 e 2021, com os descritores “O uso de aplicativos no ensino de Língua Inglesa”, “As novas tecnologias para o

ensino de Língua Inglesa” e “The use of mobile apps and technology for language learning”. Para o primeiro descritor, foram encontrados 16.200 artigos; para o segundo, 16.900; para o terceiro, 30.600. Dentre esses, algumas produções foram lidas na íntegra como forma de embasar a teoria e prática dessa dissertação.

Seguindo com sua metodologia, a etapa teve três momentos. O primeiro foi através de um questionário no Google Forms respondido por oito docentes da escola pesquisada; o segundo foi um curso de formação sobre os cinco aplicativos; e o terceiro, parte prática do curso, foi a aplicação do que foi aprendido na parte teórica e a devolutiva das produções dos alunos. Dos oito docentes participantes da pesquisa, apenas duas (P1 e P2) foram destacadas pelo pesquisador: ambas mulheres, uma de 31 e outra de 46 anos, com formação em Letras Português/Inglês. Foram realizadas perguntas sobre práticas didáticas em sala de aula, comparação das aulas antes e depois do uso de tecnologias, relatos sobre como foi usar os aplicativos apresentados no curso e principais diferenças observadas, bem como avanços no processo de ensino e aprendizagem e na interdisciplinaridade.

Como resultados gerais, pode-se analisar as tecnologias em sala de aula sob outro viés, pois, de acordo com o autor, elas vieram para quebrar paradigmas e apresentar outras fontes de saber que não apenas a escola. As docentes participantes da pesquisa relataram que o uso dos aplicativos impactou positivamente no ensino e na aprendizagem, com um aprender mais criativo, espontâneo e interativo. Contudo, emergiram questionamentos por parte do autor a respeito de como os docentes de forma geral podem continuar utilizando essas tecnologias considerando a falta de políticas e formação continuada que apoiem sua prática.

Ainda dessa pesquisa, foi encaminhado pelo pesquisador para a Secretaria de Educação de Jandira/SP um projeto de lei chamado “Um para Um”, que propõe que todas as unidades escolares do Ensino Fundamental I recebam um acervo tecnológico de 40 *tablets/chromebooks*.

Diante do exposto, a proposta metodológica dessa produção foi notável, contudo, faltaram maiores explicações sobre qual a conexão do tema proposto com a funcionalidade da língua inglesa, isto é, em meu processo de leitura e análise eu não pude compreender o contexto das atividades aplicadas, a relação delas com outros conteúdos e objetivos, a relação delas entre si e, por fim, a relação delas com a usabilidade do inglês fora de sala de aula. Um grande ponto teoricamente evidenciado pelo autor foi a importância de conectar o aprendizado do idioma com a realidade dos alunos, mas em sua parte prática isso foi pouco evidenciado.

Ainda, por algumas (poucas) vezes o autor mencionou o aspecto emocional dos alunos, algo que poderia ter sido melhor aprofundado já que ele iniciou essa discussão. Senti falta, também, da intencionalidade brevemente mencionada, pois houve proposta de elaborar conteúdos com intenção mas o que realmente aconteceu na prática foi uma apresentação de aplicativos e atividades com esses aplicativos que não condiziam com a intenção pedida pelos anos iniciais.

A **Produção B**, intitulada “Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente”, de Eric Rodrigues dos Santos, é uma dissertação publicada em São Paulo, em 2019, pela Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, no programa de Mestrado em Educação: Formação de formadores, e disserta sobre a formação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental I, problematizando a forma como essas práticas podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa¹⁵.

Orientada pela Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali, na linha de pesquisa “Educação: Formação de formadores”, a produção foi realizada e finalizada em um período pré-pandemia, portanto, sem possibilidades de influência das reflexões que a COVID-19 proporcionou.

O autor apresentou como objetivo geral investigar de que forma o desenvolvimento de práticas pedagógicas organizadas por uma matriz curricular baseada em atividades sociais (Liberali, 2009) sob a perspectiva dos multiletramentos (New London Group, 1996/2000) pode contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa da rede pública do município de São Paulo no ensino fundamental I; e quatro objetivos específicos: 1) descrever e analisar ações inspiradas em seu contexto de pesquisador-professor; 2) descrever e interpretar as perspectivas de uma abordagem pedagógica de língua inglesa baseada em atividades sociais sob a ótica dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem de uma aula do ensino fundamental I; 3) confrontar os resultados das intervenções pedagógico-formativas postas em prática no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa do ensino fundamental I em relação às demandas do cenário global; 4) a partir dos resultados do estudo, sugerir uma proposta formativa de caráter crítico colaborativo para professores, visando a resolução dos problemas identificados no contexto de pesquisa.

¹⁵ A dissertação de Santos (2019) utiliza os termos “anos iniciais do ensino fundamental I”, “ensino-aprendizagem” e “língua inglesa”, portanto, é dessa forma que irei me referir ao falar sobre ela.

Sua problematização corresponde à pergunta: De que forma uma matriz curricular baseada em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos pode contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa da rede pública do município de São Paulo no ensino fundamental I?

O percurso metodológico dessa dissertação foi, inicialmente, um levantamento bibliográfico de produções já realizadas na base de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “formação-professores-inglês-ensino fundamental I-atividades sociais-ensino-multiletramentos”, a partir de 2012, sem outros critérios. Ao subdividir a pesquisa com descritores, foram encontrados os seguintes resultados: 73 teses e dissertações com o descritor “formação-professores-inglês-ensino fundamental I”; 4 teses e dissertações com o descritor “atividades sociais-ensino-inglês”; 15 teses e dissertações com o descritor “multiletramentos-ensino-inglês”. De todas essas produções encontradas, o pesquisador selecionou algumas para ler na íntegra e embasar seus próximos passos metodológicos.

Foi realizada, então, uma intervenção pedagógica do pesquisador em seu próprio contexto de atuação, com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, a fim de investigar práticas pedagógicas baseadas em atividades sociais e sob a perspectiva dos multiletramentos. Foram realizados registros em vídeo, áudio e fotografia das práticas pedagógicas e discussões com os alunos, a partir de um projeto de ensino de 11 encontros baseado na atividade social nomeada pelo pesquisador de “Viajar, explorando cidades”.

Como resultados gerais, o autor apresentou reflexões sobre a relação entre a prática docente e o contexto social, histórico, político, econômico e cultural, ressaltando a importância de entender as necessidades sociais dos sujeitos que fazem parte da escola. Outro ponto evidenciado na dissertação é a construção de uma ação pedagógica, principalmente pelos docentes, que critique e problematize a sociedade, como forma de transformar a realidade.

Dessa pesquisa, ainda, foi elaborado um plano de gestão, chamado “Plano de Gestão para a Formação do Professor de Inglês da Unidade de Ensino”, objetivando promover a formação continuada docente e desenvolvimento profissional dos professores da unidade de ensino em que o pesquisador atua, focada no ensino de inglês para os anos iniciais.

Na minha percepção, essa produção apresentou uma quantidade valiosíssima de reflexões sobre a prática do ensino e da aprendizagem do inglês como algo social e que

emancipa os alunos, além do papel do professor como mediador e incentivador das interações que promovem a prática própria dos alunos. Se comparada com a *Produção A*, essa dissertação promoveu maior contato com o inglês, deixando-o como protagonista dos momentos – inclusive das críticas. Apesar disso, houve quase nada de foco nos anos iniciais.

A *Produção C*, intitulada “Storyline no ensino de língua inglesa nos anos iniciais da educação básica”, de Jamile Tábata Balestrin Konageski, é uma dissertação publicada em Ijuí, Rio Grande do Sul, em 2018, na Universidade Regional do Noroeste – UNIJUÍ, e disserta sobre a aprendizagem da língua inglesa por estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da abordagem Storyline. Essa abordagem pressupõe um ensino integrado de língua estrangeira¹⁶ e conteúdos escolares, que propõe a construção de uma história, com contexto, personagens e enredo, em que os conteúdos curriculares são inseridos e articulados.

Orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Pansera de Araújo, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na linha de pesquisa “Currículo e Formação de Professores”, a produção foi realizada e finalizada em um período pré-pandemia, portanto, sem possibilidades de influência das reflexões que a COVID-19 proporcionou.

A autora objetivou analisar a elaboração e o desenvolvimento em sala de aula de uma unidade temática fundamentada na Abordagem Storyline no ensino de LI e de conteúdos escolares por alunos do 2º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e teve três objetivos específicos: 1) mapear e compreender as pesquisas acadêmicas que versam sobre Língua Estrangeira nos Anos Iniciais, Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira, e Storyline indexados no Catálogo da Capes e do Banco Nacional de Teses e Dissertações no Brasil; 2) compreender referenciais teóricos sobre abordagens integradoras de ensino e aprendizagem de Conteúdo Escolar e Língua Inglesa, em especial a Abordagem Storyline, bem como a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo; 3) analisar as aprendizagens produzidas pelos sujeitos da pesquisa no período de intervenção com aporte teórico da abordagem histórico-cultural.

Sua problematização se norteia pelo seguinte questionamento: Quais as potencialidades e limites no desenvolvimento e aplicação de uma unidade temática com base

¹⁶ A dissertação de Konageski (2018) utiliza os termos “língua estrangeira”, “ensino-aprendizagem”, “língua inglesa” e “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, portanto, é dessa forma que irei me referir ao falar sobre ela.

na abordagem Storyline e no referencial histórico-cultural para aprendizagem de Língua Inglesa articulada ao Conteúdo Escolar por alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Escola Pública?

O percurso metodológico apresenta, primeiramente, um levantamento bibliográfico nas bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTDC) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), de 2012 a 2016, com os descritores “Língua Estrangeira nos Anos Iniciais”, “Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira” e “Storyline”, localizando, ao total, mais de 20.000 teses e dissertações, e selecionando algumas para leitura na íntegra e suporte nos outros passos da dissertação.

Em seguida, como abordagem de pesquisa, a dissertação se caracteriza como um estudo de caso, pois houve um período de intervenção da atuação da própria pesquisadora, composta por 15 encontros com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Ijuí/RS, que foi videogravado e transcrito para posterior análise.

Como resultados gerais, reafirma-se a linguagem como mediadora, tendo relação com a consciência linguística que se desenvolve no aprendiz, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Através da linguagem, segundo a autora, os sujeitos se apropriam de conhecimentos culturais sistematizados ao longo da história. Contudo, observou-se também a inexistência de legislação, políticas linguísticas e educacionais e parâmetros nacionais do ensino de Língua Estrangeira ao público infantil, reforçando a necessidade de mais pesquisas nessa área. Por fim, destaca-se o papel do professor no processo de apoiar seus estudantes em seu desenvolvimento intelectual, principalmente por meio da linguagem.

Além de uma produção concisa e direta ao ponto, principalmente no que tange à parte prática, essa foi a única que, de fato, deu ênfase aos anos iniciais e à importância do aprendizado nessa idade, demonstrando em alguns momentos o protagonismo dos alunos mas, em especial, enfatizando o papel do professor como parte determinante desse processo de criação de um “ensino de qualidade” (como a autora mesmo coloca), que é o mais significativo na hora de se pensar na visibilidade do inglês para os anos iniciais.

A produção, ainda, faz reverberar o questionamento do por quê o inglês ainda não está inserido nessa etapa de ensino, sendo que há tantas metodologias prontas para serem usadas e crianças dispostas a mergulhar nelas, em nome de aprender um idioma tão visado por muitos!

A *Produção D*, intitulada “A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino”, de Marina Camargo Mincato, é uma dissertação publicada em Canoas no Rio Grande do Sul (RS), em 2017, e disserta sobre as contribuições da prática de ensino contação de histórias associada ao lúdico para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental¹⁷.

Orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Felicetti e inserida na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, a produção foi realizada e finalizada em um período pré-pandemia, portanto, sem possibilidades de influência das reflexões que a COVID-19 proporcionou.

O objetivo geral da autora é analisar quais as contribuições que uma prática de ensino baseada na contação de histórias associada ao lúdico pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental, e seus objetivos específicos são quatro: 1) contar a história infantil *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle, de forma lúdica; 2) desenvolver atividades de caráter lúdico a partir do momento da hora do conto da história infantil *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle; 3) aplicar a prática de ensino para duas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental, sendo uma delas que tem a Língua Inglesa como componente curricular na rede privada de Caxias do Sul e a outra em uma escola pública de Porto Alegre, no Projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem; 4) identificar os resultados da aprendizagem dos alunos nas duas realidades comparando as possibilidades da escola pública e da escola privada.

Sua problematização se centralizou na pergunta: Quais as contribuições que uma prática de ensino baseada na contação de histórias associada ao lúdico pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental?

O percurso metodológico da pesquisa foi a partir de observação participante, registro em diário e fotos de atividades para posterior análise textual discursiva, em duas escolas do RS: uma escola privada em Caxias do Sul e uma escola pública de Porto Alegre. Ambas as turmas pertenciam ao 1º ano do Ensino Fundamental, sendo que a primeira era a turma regular na qual a pesquisadora já lecionava, e a segunda era composta por alunos que participavam de um projeto específico da escola, com o qual a pesquisadora tinha conexão. A sequência de atividades proposta pela pesquisadora previu três momentos: uma aula pré-teste; três aulas

¹⁷ A dissertação de Mincato (2017) utiliza os termos “língua inglesa” e “Ensino Fundamental”, portanto, é dessa forma que irei me referir ao falar sobre ela.

para o trabalho com a história escolhida, chamada “The Very Hungry Caterpillar”; uma aula pós-teste.

Como resultados gerais, a autora destaca a hora do conto como um elemento essencial para o planejamento de uma aula, sendo importante, inclusive, construir um currículo que contemple o ato de contar histórias. Em relação ao lúdico, pode-se constatar que ainda não é o elemento central das aulas, e sua pesquisa veio para reforçar a diferença que faz quando essa prática é adotada, haja vista que ela oportunizou o desenvolvimento da imaginação, o contraste do real com o imaginário e o aprimoramento das quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever). Por fim, a biblioteca enquanto espaço formativo e a importância de envolver tanto escolas privadas quanto públicas nesse processo são ações educacionais imprescindíveis.

Considerando esses dados, percebe-se que essa produção deu ênfase aos anos iniciais, mas a partir de um olhar social dentro das escolas privada e pública pesquisadas. A forma como os conteúdos foram abordados misturou um pouco de métodos tradicionais (para que uma avaliação pré e pós fosse feita) com um ensino voltado para a comunicação, tornando os alunos reconhecedores de seu potencial de aprendizagem em um idioma que é pouco ou, muitas vezes, nada trabalhado. Foi uma prática de ensino que passou por todas as habilidades do idioma, com foco principal na brincadeira.

3.2 Elementos articuladores: quais estão presentes nas aulas de inglês?

Na *Produção A*, um elemento articulador presente em quase toda a pesquisa é o processo de ensino e aprendizagem. A primeira menção feita pelo autor sobre isso é em sua seção teórica “O ensino de língua inglesa no Brasil”, em que faz uma retomada do histórico do inglês ao longo dos anos dentro das escolas, apresentando conexões entre a tecnologia, a linguagem e o social. Inicialmente, o autor destaca que:

“A Língua Inglesa já é considerada como instrumento de aceitação em grupos e realidades virtuais, levando em consideração o contexto social ao qual o indivíduo pertence.” (p. 24).

Conectando-se a esse trecho é que o autor introduz suas percepções sobre a importância da tecnologia na inserção de um mundo sem fronteiras, que aceita a diversidade e quebra barreiras, sendo esse também o papel do processo de ensino e aprendizagem:

“Novas formas de ensino, propostas pela reformulação de documentos oficiais, levam-nos a repensar tudo que se sabe e tudo que se fez até agora; propõe-nos quebrar paradigmas e olhar para o ambiente escolar como um local de aprendizagem colaborativa, no qual quem ensina também aprende e os discentes fazem parte deste processo ativamente. Segundo Freire (2018), o ensinar e o aprender são processo indissociáveis.” (p. 24).

O autor começa a, gradativamente, conectar o processo de ensino e aprendizagem do inglês como algo voltado à comunicação, ao dizer:

“Espera-se que o ensino de Língua Inglesa para os anos iniciais, tenha como foco as práticas sociais da linguagem, a fim de construir um caminho comunicativo para que a criança seja capaz de compreender o mundo em que vive.” (p. 25).

Essa comunicação, contudo, não se restringe apenas ao campo linguístico, abrangendo também à cultura, conforme aponta o autor no seguinte trecho:

“Quando se aprende uma língua, não se aprende apenas um sistema de signos, mas que tais signos comportam significados culturais, provenientes de realidades diversas. Assim, aprender uma nova língua significa aprender a interpretar a realidade com os olhos do outro, imergir em um mundo diferente com possibilidades de experimentar e se apropriar de uma nova cultura e novos costumes. É nesse sentido que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem uma função educativa que vai além dos aspectos meramente linguísticos, pois, além de estimular e muitas vezes viabilizar a comunicação entre os homens, ainda se constitui em uma

oportunidade de tematização das diferenças culturais e de convivência com a diversidade.” (p. 26).

A fim de promover um ensino a partir de uma abordagem comunicativa, Almeida Filho (2008) aponta que esse ensino deve surgir do comprometimento do professor em estabelecer métodos que deem sentido à aprendizagem do aluno, colocando-o como sujeito de seu processo. Para que isso aconteça, o autor (2008) sugere algumas práticas, como levar textos de significados relevantes aos alunos, proporcionar atividades contextualizadas em sala de aula, aproximá-los da cultura da língua estudada, considerar variáveis afetivas etc.

Sendo assim, a abordagem adotada pelo professor ao ensinar um idioma para seus alunos é, segundo Almeida Filho (2008), a verdadeira força motriz do ensino e da aprendizagem, pois está relacionada com sua reflexão sobre o fazer docente, permeando suas práticas, valores e crenças dentro e fora de sala de aula.

Para finalizar percepções iniciais do pesquisador sobre o tema, o autor aponta para a língua inglesa como algo além de uma “*aulinha de Inglês*” (sic), sendo algo que adquire a configuração de componente curricular,

“assumindo a condição de fonte indissolúvel do conjunto de conhecimentos que permite à criança dos anos iniciais aproximar-se de várias culturas, propiciando sua integração num mundo globalizado” (p. 27).

Com isso, portanto, o ensino da língua inglesa tem o objetivo de

“tornar a prática pedagógica concreta e significativa, bem como em suas relações sociais e culturais, possibilitando um desenvolvimento intelectual mais consistente para o educando” (p. 27).

Outro posicionamento do pesquisador sobre processo de ensino e aprendizagem é quanto ao protagonismo:

“(…) tanto o docente quanto o discente atuam como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, criando e compartilhando

conteúdo de forma autônoma e colaborativa, propiciando a construção constante de novos conhecimentos.” (p. 34).

Ainda, o pesquisador afirma que deve-se permitir e incentivar os alunos a criarem seus próprios conteúdos,

“a fim de reforçar a proatividade de todos os envolvidos na construção do conhecimento. Essa autonomia leva o discente a construir uma postura conscientizadora, responsável e crítica.” (p. 49).

A partir das respostas da P1, uma das professoras participantes dessa pesquisa, pode-se perceber uma prática mais personalizadora, isto é, mais focada em cada aluno, entendendo o papel do professor como algo adaptável para cada realidade. Essa minha percepção fica evidente em alguns momentos da fala da professora, como, ao responder sobre suas práticas didáticas, disse:

“Neste momento de pandemia, estou elaborando atividades tanto para os alunos que têm acesso às tecnologias quanto aos que não tem” (p. 71).

A P2, outra professora participante da pesquisa, contudo, compartilhou uma resposta muito mais centrada em currículo e didática, ao dizer:

“A partir do currículo municipal, é elaborado o planejamento bimestral e, a partir deste, as aulas semanais. As aulas de Inglês são preparadas em maior parte por sequências didáticas que vão explorar as habilidades previstas. Ainda em trabalho remoto, as aulas visam explorar o lúdico, por meio de vídeos, jogos e atividades escritas.” (p. 71).

Com essas respostas, apresentam-se contrariedades no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem em um momento tão delicado quanto a pandemia, em que era necessária uma reinvenção do professor para que as práticas pedagógicas fossem efetivas.

Um ponto que chama a atenção e que poderia ter sido melhor explorado caso houvesse a chance, é na resposta da P2 para a pergunta “Você acha que o uso de aplicativos contribui para a interdisciplinaridade?”, em que ela diz:

“Sim. Acredito que contribua no sentido de abrir as possibilidades. Uma vez que a aprendizagem não é engessada, o discente tem a possibilidade de explorar outras “disciplinas” até chegar ao objetivo final.” (p. 73).

Sua resposta gerou o questionamento acerca de qual seria o “objetivo final”? Talvez se possa pensar na conclusão da disciplina ou do período escolar, mas é uma resposta que abre margem para se pensar na Educação como tendo um ponto de partida e de chegada, que é mensurado apenas por meio de um resultado final, em vez do processo. Isto é, entender a Educação como um processo, que é também composto de objetivos e resultados, mas que não se limita a eles, é fundamental para promover um ensino e aprendizagem que faça sentido para o aluno, não ficando centralizado naquilo que se aprende nos 50 minutos de uma aula.

Para compreender teoricamente a fala da professora pesquisada, retomo Freire, no que diz respeito a esse processo. Para ele,

(...) é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (FREIRE, 2003, p. 79).

Em conclusão à forma como o ensino e a aprendizagem é apresentado nessa produção, percebe-se que a influência da tecnologia gera maior interesse e participação, desenvolvimento de habilidades, interação entre aluno e professor e superação de dificuldades. Para os docentes também gera marcos positivos, como maior possibilidade de dinamizar as aulas e torná-las atrativas, além de propiciar o trabalho colaborativo, o que faz com que o aluno se encoraje a ser agente ativo de seu próprio processo de ensino e

aprendizagem. Algo frequentemente apontado pelo pesquisador, a partir de sua prática com as docentes pesquisadas, é a língua inglesa atrelada à tecnologia como abridores de portas para outros mundos e conhecimentos, conforme resume no trecho a seguir:

“O processo de utilização de aplicativos durante as aulas, aliado à produção de conteúdo colaborativo, entre docentes e seus pares, permeado pelo diálogo, no qual todos puderam participar com sugestões e propostas, evidenciou uma atmosfera favorável de parceria e confiança, perpassado por trocas de experiências, compartilhamento de incertezas nos momentos de dúvidas e inquietude, culminando em uma rica aprendizagem coletiva, que permitiu novos olhares sobre a atual realidade.” (p. 79).

Outro elemento articulador muito presente nessa produção é a relação professor-aluno e, dentro disso, o papel do professor. Em relação a isso, o pesquisador começa a tecer suas considerações ao dizer que a formação continuada seria um caminho para desenvolver a forma como os docentes passam o conhecimento para os alunos, e que não é positiva a fragmentação do conhecimento em “caixinhas”, pois não permite conexão entre os componentes de ensino:

“É preciso estar consciente de que o conhecimento amplo é formado por diversos elementos. Por este motivo, é necessário interligar esses fragmentos de conhecimento, de modo que haja um movimento de transição entre os mais diversos componentes, para que um perpassa o outro, criando uma verdadeira conexão, a fim de chegar a possíveis propostas de resolução frente às complexidades dos problemas contemporâneos.” (p. 29).

Em relação ao papel dos outros atores envolvidos no sistema escolar, o pesquisador discorre sobre os gestores e coordenadores, ao dizer que também devem ser incentivadores das práticas pedagógicas que se utilizam de tecnologia:

“Em nossa visão, os gestores têm a tarefa de continuar incentivando o uso das novas tecnologias, de proporcionar momentos de formação específica, investir em estrutura tecnológica e facilitar a utilização dessa tecnologia no ambiente escolar. Os coordenadores devem estar atentos à práxis dos docentes, no que diz respeito às atividades que precisam de acesso ao ambiente virtual, ressaltando a importância de atividades permeadas pelo uso de dispositivos tecnológicos, uma vez que o discente aparece como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, produzindo o próprio conteúdo digital, o que instiga a curiosidade, leva à pesquisa colaborativa e promove a autonomia.” (p. 49).

O papel do professor, a partir dessa produção, começa a ficar mais delineado quando apresenta a parte prática de seu estudo, iniciando com sua consideração geral sobre ser um papel de dinamismo, criatividade e inovação, que são aspectos importantes para um bom processo de ensino, além de serem mais conscientes de sua transformação de realidades, ao apontar uma das primeiras análises sobre as professoras pesquisadas, que têm entre 11 e 14 anos de atuação, indicando um momento de maturidade e segurança profissional. O pesquisador se apoia no conceito de “estabilização” para explicar essa fase:

“Este é o momento da fase de estabilização, na qual o docente está aberto a experiências diversificadas, estratégias inovadoras, outras formas de avaliar; em suma, são mais motivados e dinâmicos. (...) Nesta fase de estabilização, ressaltamos que o docente tem clareza de sua identidade e seu papel enquanto agente transformador de realidades. É importante também evidenciarmos que ambas possuem o mesmo tempo de atuação na rede, o que denota tal maturidade, pois elas têm se dedicado ao município por mais da metade de sua carreira.” (p. 70).

Considerando, então, que essa produção se centraliza na tecnologia, onde realmente entra esse tema? As inovações pedagógicas e a tecnologia educacional fazem parte de elementos articuladores, e estão muito presentes nas reflexões desse pesquisador. Para ele,

com o advento do Ensino a Distância (EaD) ou híbrido, e principalmente após a pandemia pela COVID-19, e Educação e a tecnologia se fundiram, considerando que o ensino começou a ser parcial ou totalmente remoto, algo que representou desespero para alguns professores mas que, por outro lado, possibilitou o desenvolvimento de novos planejamentos. Com isso, o pesquisador diz que:

“O papel do educador é de suma importância no processo de inserção das novas tecnologias, pois cabe a ele integrá-las às metodologias de ensino.” (p. 33).

Para exemplificar seu pensamento, o autor diz que

“precisamos utilizar essa ferramenta que manipulamos com os dedos e que está conectada à internet em prol da pesquisa, da criação, da criticidade; enfim, da educação integral.” (p. 42, grifo do autor).

Cabe observar que o contexto pandêmico pode ter alterado a forma como a tecnologia foi utilizada em aulas, iniciando algo benéfico para os alunos e professores, algo que antes era abominado e/ou pouco pensado. A partir dos estudos de Penrabel e Carvalho (2021), a instauração repentina das aulas remotas durante o período pandêmico (março de 2020 a meados de 2022) revolucionou a maneira como acontecia a Educação:

Nesse prisma, estamos habituados à escola física, aos muros, cercas e portões que nos deixam cercados em nome da segurança. O que acreditávamos saber devido a anos de estudo, de uma experiência dita valorosamente, começou a se esvaír pelos vãos dos dedos, como na Modernidade Líquida descrita por Zygmunt Bauman (2003). Muitos foram tomados pelo desespero, pela angústia, pelo medo. Como ensinar em tempos de pandemia? Como fazer uso de ferramentas que nos permitissem a aproximação, mesmo em período de distanciamento social? Estamos sendo desafiados. O desafio está no como criar e manter uma ponte dialógica do como ensinar e aprender, na relação professor aluno. (PENRABEL; CARVALHO, 2021, p. 116-117).

Essa reinvenção, segundo as autoras (2021, p. 119), apresentou “[u]m novo aprendizado para aqueles que ouviam dizer que suas missões eram apenas ensinar”, pois a partir de agora teriam que aprender a lidar com ferramentas digitais, gravação de videoaulas, trabalhar através de ferramentas como *Zoom* e *Teams*, algo para o qual nunca haviam sido

direcionados antes, mesmo com a existência do formato EaD – que possui, em si, uma proposta diferente.

A *Produção B* dá grande foco ao elemento articulador da relação professor-aluno, especialmente no papel do professor e suas práticas pedagógicas como determinantes para o ensino de inglês. Isso fica evidente logo no início do percurso teórico do autor, quando diz:

“(...) um dos principais desafios dos professores de língua inglesa da escola pública consiste em determinar seu papel nas escolas públicas brasileiras. Isso se deve, dentre outros fatores, às lacunas deixadas pela formação inicial docente.” (p. 18).

Outro momento de ênfase à importância do professor no ensino de inglês, abrindo espaço para, inclusive, uma aproximação com as ideias de Vygotsky, é quando o autor expressa o quanto o aprendizado de uma língua deve levar em consideração o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos, além de uma aproximação com Freire, devido a importância de os alunos se situarem no mundo e poderem transformar a própria realidade a partir da criticidade:

“Essa proximidade com a realidade era possibilitada pelo professor por meio de propostas de aprendizagem desenvolvendo que oportunizavam momentos de experimentação prática, de exposição a aspectos sociais, históricos e culturais, formulações de hipóteses, diálogos, debates, atividades interativas que simulavam ou abordavam contextos de comunicação real. Nesse enquadre, o professor atuava como um agente mediador da aprendizagem, à medida que adotava uma postura incentivadora, ao explorar as potencialidades singulares de cada estudante em prol do desenvolvimento do grupo.” (p. 21).

Diante desses pontos, evidencia-se a defesa do autor para uma formação continuada e o quanto isso impacta a prática pedagógica, como quando diz:

“(...) a formação continuada é essencial para o preenchimento das lacunas deixadas no processo de formação inicial e para seguir o fluxo das constantes transformações que ocorrem na sociedade contemporânea, exigindo novas dinâmicas que atendam às necessidades dos indivíduos.” (p. 24).

A formação continuada é um processo de permanente aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática profissional do professor, através de capacitação contínua ou profissionalização de equipes. Para Chimentão (2009, p. 3),

a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Contudo, a partir dos estudos de Chimentão (2009), as propostas de capacitação de docentes têm apresentado baixa eficácia por estarem desvinculadas entre teoria e prática, levando ao desinteresse e indiferença dos professores por não perceberem uma relação entre o que estudam e a forma como atuam em sala de aula. Essa reflexão deixa evidente a relevância de um professor que exerça seu papel no ensino de forma preparada e fortalecendo suas práticas com teorias que façam sentido para o seu desenvolvimento profissional.

Por vários momentos, essa produção apresenta um viés político e cultural forte no tocante à prática pedagógica, isto é, o autor discorre sobre uma prática que vá além dos conteúdos escolares, e abranja o social:

“(...) o papel da educação é possibilitar a construção de uma epistemologia da diversidade, que ampare a convivência com as diferenças tão evidentes no âmago do contexto superdiverso do tempo presente, para que as pessoas possam transitar socialmente sem precisar apagar sua própria subjetividade.” (p. 70-71, grifo do autor).

As considerações do autor, contudo, não ficam somente na teoria. Em sua prática, demonstrada na seção metodológica de sua dissertação, o professor-pesquisador transformou

um tema comum do ensino do inglês (viagens ao exterior) em algo passível de se refletir socialmente. Após abordar os desejos e necessidades dos alunos em uma viagem ao exterior, foi conversado sobre o cenário sócio-histórico-cultural contemporâneo e a utilidade da língua inglesa nesse processo; em uma sala de informática, os alunos, então, pesquisaram sobre os locais desejados e se aprofundaram nos elementos sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos de cada um, criando, primeiramente, um blog de viagem e, logo após, pesquisando questões econômicas globais que poderiam influenciar no preço de uma passagem ou na vida cotidiana daqueles países, por exemplo.

Essa sequência de aulas reflete, em termos de prática pedagógica, uma profunda conexão entre teoria e prática, algo que ainda não está tão presente nas aulas de inglês que, como muito observado nos momentos teóricos desta dissertação, carecem de sentido para os alunos pois estão distantes de suas realidades fora de uma sala de aula. Nesse sentido, com base em Souza (2016, p. 56), quando se articula teoria e prática a atividade se volta para a transformação do ser humano e da sociedade e, por outro lado, quando se separa teoria e prática, “a atividade humana volta-se para a dualidade no processo formativo, para o fortalecimento das classes sociais, das disputas entre classes e para a maior expressividade das desigualdades sociais”.

Ainda a partir da autora, quando se verifica uma prática que existe de forma unitária à teoria, é uma preocupação que gera novas práticas e novas teorias - sendo este movimento bem presente em organizações sociais e comunidades. Contudo, para a autora, essa realidade ainda não está tão presente nas instituições escolares, e isso é o que proporcionaria transformações na Educação:

Quando o professor se descobre como aprendiz e como sujeito da própria prática, ele começa a interrogar tais relações e determinismos. Instala-se a relação de forças no ambiente escolar e evidencia-se a presença de projetos políticos de sociedade e de educação diferentes. Esse movimento estará presente no modo de produção capitalista, até que esse modo seja revolucionado e outro demarque a história da sociedade. (SOUZA, 2016, p. 59).

Continuando na prática do professor-pesquisador, pode-se observar seu real papel de mediador de seus alunos, como por exemplo em uma das atividades realizada:

“Posteriormente, os alunos foram organizados em duplas para a confecção dos passaportes em inglês. As duplas realizaram uma pesquisa de forma autônoma sob o monitoramento do professor para

descobrir quais são as informações que um passaporte contém. (...) O professor mediou o processo auxiliando os alunos a fazer as buscas em inglês. Por sugestão do professor, os alunos utilizaram também o site Shutter Stock, que apresenta modelos de passaporte ilustrados.” (p. 112, grifo do autor).

Nesse trecho, percebem-se três momentos em que a mediação esteve presente, foi imprescindível e, mesmo assim, não ultrapassou os limites de autonomia dos alunos: primeiramente, o professor apenas monitorou o desenvolvimento da atividade dos alunos; em segundo lugar, mediou o processo de busca para aprofundamento da atividade; por fim, sugeriu um *site* que facilitaria essa busca. Em nenhum desses momentos, portanto, houve um “fazer no lugar do aluno”, algo que elevou sua possibilidade de fazer por si mesmo ou se utilizar de outros recursos (seus colegas, a internet...) para obter conhecimento.

Outro elemento articulador apresentado nessa produção foi o ensino e a aprendizagem. Um dos pontos iniciais em que se menciona esse elemento é ao falar sobre o aluno como um grande responsável por seu próprio aprendizado e o professor como mediador das interações desse processo:

“(...) entende-se que na escola o aluno pode imputar-se do mesmo comportamento que manifesta no cotidiano social, assumindo para si a responsabilidade pela condução de seu próprio aprendizado. Para tal, é necessário que o educador compreenda que o ensino-aprendizagem se constitui em processos de interação social com grande potencial de aprendizado.” (p. 71).

O autor aponta, em seu percurso teórico, o quanto o foco do ensino e da aprendizagem do inglês sempre foi muito a escrita e pouco a oralidade, e por isso todas as 12 aulas planejadas tinham como objetivo a realização ou de rodas de conversa ou de pesquisas e produções aprofundadas sobre o tema, buscando enaltecer outras habilidades do aprendizado de um idioma. Sobre isso, o autor explica:

“A atividade funciona como um organizador curricular que estrutura os conhecimentos científicos combinando-os às potencialidades,

saberes cotidianos e necessidades dos alunos, com o intuito de promover propostas multidisciplinares, já que o mundo não é dividido por disciplinas escolares.” (p. 92).

Outro momento em que se evidencia a preocupação do professor-pesquisador com um ensino e aprendizagem pautado na realidade dos alunos é o que se apresenta:

“Cada etapa do projeto foi pensada com o intuito de criar um ambiente que possibilitasse aos sujeitos situarem-se sócio-histórico-culturalmente para refletir, criticar e problematizar a realidade na qual encontram-se inseridos (Vygotsky, 1934). Para tanto, foram propostos trabalhos coletivos (em duplas, trios, grupos), rodas de conversa, dinâmicas, brincadeiras e jogos. Nesse processo, as carteiras, materiais pedagógicos e recursos multimidiáticos na sala de aula, tais como imagens, vídeos, gêneros (mapas, passaportes, panfletos de agência de viagem, etc.), aplicativos, web, entre outros recursos foram dispostos na sala de aula de modo a favorecer a apreensão de sentidos para a construção de significados, a mobilidade dos alunos, o acesso ao professor e aos colegas, a interação, a visualização dos recursos de sentido, etc.” (p. 96, grifo do autor).

Ainda nesse sentido, reforça-se a importância de relacionar o inglês com o social, pois é um idioma que representa a existência de situações em que pessoas se sobressaem por conhecê-lo (“dominá-lo”) *versus* pessoas que perdem oportunidades por nunca terem tido contato com ele, conforme também apresentado pelo autor da dissertação:

“(…) os alunos compreenderam que a exclusão social também está relacionada com posição geográfica no mundo e na cidade onde se vive através da perpetuação da desordem, da falta de oportunidades, de estrutura e de acesso.” (p. 145).

Com essa fala, o autor quer dizer que a posição geográfica e os processos de ensino e aprendizagem do inglês determinam a exclusão social, e deve fazer parte da prática do professor ensinar sobre essas questões, motivando seus alunos a entenderem o idioma para além das questões linguísticas e escolares.

Dois elementos que foram abarcados pelo ensino e pela aprendizagem nessa dissertação foram a interdisciplinaridade e o uso da tecnologia a favor do processo. Sobre o primeiro, o professor-pesquisador, em uma das aulas, elaborou com seus alunos problemas matemáticos em inglês para que aprendessem os cálculos, as quatro operações e o raciocínio lógico no idioma; ainda no âmbito da interdisciplinaridade, foi realizada uma intervenção pedagógica do professor de artes da escola, para orientar os alunos sobre fundamentos básicos da construção de mapas da cidade (ex.: linha, forma, proporção etc). No que tange ao uso da tecnologia, para quase todas as atividades feitas nas 12 aulas houve mediação da internet, diversos sites, canais do YouTube e outros, dando mais sentido aos conteúdos apresentados.

Vale destacar que ambos os elementos se contrapõem ao que foi apresentado na **Produção A**, que apesar de ter tido foco na tecnologia e utilização de aplicativos, não contou com tanta interdisciplinaridade, tampouco sites correlacionados às atividades propostas quanto a **Produção B**.

Todos esses aspectos favoreceram, e muito, a fluidez das aulas, e isso se evidencia na seguinte fala do autor sobre o desenvolvimento de seus alunos:

“(...) apesar de se perceberem e serem percebidos pela sociedade como sujeitos monolíngues, no momento da organização da cidade, os alunos conseguiram se expressar em inglês como é possível constatar nos excertos. O professor e os alunos criaram um contexto de interação em que os gestos, as cores, as formas, as imagens, a diagramação, o posicionamento, a caligrafia, os signos gráficos e os movimentos multidirecionais permitiram sua participação em inglês ao apoiar-se à multimodalidade (New London Group, 1996/2000) para a compreensão de si, dos outros e do objeto de estudo.” (p. 135, grifo do autor).

Esse trecho é muito importante para reforçar algumas percepções: os alunos tiveram confiança em utilizar profundamente o inglês mesmo estando “apenas” nos anos iniciais e

sem serem considerados “avançados”; tiveram autonomia em arriscar e utilizar vários recursos (internet, conversas, gestos, produções materiais...) para se fazer entender; com isso, ressalta-se a diferença que faz quando o professor permite que seus alunos criem com as ferramentas que lhes é possível, e esteja mediando para adquirirem novas ferramentas se necessário, se comparado à quando professores interferem demasiadamente em suas criações.

A interação dos alunos foi determinante para fazer o processo de ensino e aprendizagem acontecer de forma satisfatória no decorrer das aulas:

“Na percepção do pesquisador, esse avanço só foi possível à medida em que o grupo levou em consideração os princípios de tolerância e respeito pelas limitações do outro (sujeito da atividade), de modo a possibilitar a todos a oportunidade de participar do momento de aprendizagem e desenvolvimento (García, 2009). Sendo assim, considera-se o processo internacional pensado por Vygotsky (ZDP), para a constituição de si e dos outros (Magalhães, 2007), como um movimento essencial para a parceria na zona de construção de significados (...).” (p. 152).

Em última instância, ainda sobre o ensino e a aprendizagem, o autor faz uma crítica ao seu próprio trabalho, quando faz a elaboração de um roteiro para ser seguido nas aulas, limitando a situação de aprendizagem dos alunos e

“construindo uma barreira que não permitiu aos alunos lidar com o desconhecido e com a dor de não saber. Nessa perspectiva, aprender a lidar com o desconhecido é premissa fundamental para aprender a lidar com a vida, pois na vida nos deparamos com inúmeras situações em que não sabemos o que fazer.” (p. 163).

Essa crítica revela a importância de deixar o inglês ser mais natural na vida dos alunos, haja vista que o ensino está ainda muito engessado em uma prática que segue diálogos prontos, frases a serem reproduzidas, ou apreensão antes da possibilidade de criação própria. Deixar com que os alunos criem por si próprios, errem, pensem, improvisem, busquem outros recursos que não os óbvios (gramática e vocabulário dos livros, por exemplo) é fundamental

para um ensino e aprendizagem que preparará a turma para uma vivência real com o inglês – isto é, uma vivência que permeia, muitas vezes, o desconhecido, como pontua o pesquisador.

A *Produção C* evidenciou tanto o ensino e a aprendizagem quanto o papel do professor como elementos articuladores principais. No início de seu percurso teórico, a autora aponta um processo de ensino e aprendizagem composto por afeto e motivação, além da importância de personificar o aprendizado, isto é, criar algo externo que materialize os conteúdos aprendidos e transforme o processo. Esses elementos aparecem na composição de algumas das aulas da professora-pesquisadora, como por exemplo a atividade criação dos personagens da *storyline*, a definição de seus hábitos alimentares e estilos de vida, e a apresentação dessa história para outras turmas dos anos iniciais.

“O segundo momento de aprendizagem expresso no excerto reflete a importância da interação, na constituição da consciência metalinguística do aprendiz, quando o A1 interage na língua materna com o grupo, e o A2 o provoca, há uma transformação na ordem interna do sujeito. Quando o aprendiz (A1) interage com os colegas e com a situação comunicativa, uma vez internalizada promove o desenvolvimento das funções mentais superiores do aprendiz.” (p. 74).

Ainda, para a autora, o processo de ensino e aprendizagem deve propiciar o uso do inglês para questões além da sala de aula, isto é, da vida cotidiana dos alunos, da possibilidade de refletirem sobre seus próprios hábitos, fazerem críticas e proporem mudanças – todos esses elementos provocam, inclusive, uma mudança cognitiva naqueles que aprendem:

“Ao internalizar os significados conceituais advindos das ações humanas, o sujeito passa por um processo de transformação interna, de ordem cognitiva, que permite avançar no seu desenvolvimento psíquico. Nesta categoria, destaca-se que a apropriação dos conteúdos escolares sistematizados no período da intervenção relativos a hábitos saudáveis, alimentação e higiene incutiram nos aprendizes a necessidade de refletir com criticidade sobre sua vida, seus comportamentos e seus hábitos.

Os aprendizes demonstraram indícios da apropriação dos conteúdos escolares através de sua capacidade reflexiva, ao relacionarem as escolhas dos personagens (characters) com suas próprias.” (p. 79, grifo da autora).

Vygotsky, a partir de Luria (2010), explica o funcionamento do comportamento e dos processos de aprendizagem nas crianças a partir dos modos de estudo cultural, histórico e instrumental. O primeiro se refere aos “meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas” (LURIA, 2010, p. 26). O autor exemplifica que um desses instrumentos inventados pela humanidade é a linguagem.

O segundo – histórico – se funde ao cultural, pois, a partir de Luria (2010), são modos inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem, e, ainda sobre a linguagem, o autor afirma:

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. (LURIA, 2010, p. 26).

Por fim, o aspecto instrumental se refere à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas, fazendo com que o sujeito não apenas responda aos estímulos apresentados por alguém mas, também, altere-os ativamente (LURIA, 2010).

Todos os aspectos supracitados têm relação com o desempenho cognitivo de uma criança, pois influenciam em funções como a percepção, a memória, a atenção e, principalmente, neste caso, a fala e o desenvolvimento da linguagem.

Portanto, em relação aos resultados que isso traz para os alunos, nessa dissertação pôde-se observar que os alunos eram bem desenvolvidos no idioma, compreendendo com facilidade o que escutavam da professora, fazendo boas relações entre o que era dito e mostrado, elaborando com facilidade a fala, dentre outros; mas, acima disso, utilizam-se muito dos recursos envolvidos na aprendizagem, como o vocabulário das aulas anteriores, as imagens apresentadas pela professora-pesquisadora, as atividades práticas, as interações uns com os outros etc, como forma de suporte em sua comunicação em inglês!

“(...) o aprendiz desenvolve sua capacidade consciente e voluntária no momento em que faz uso das palavras em língua inglesa, para expressar seu pensamento. (...) mais do que apenas agrupar o vocabulário por categorias e reproduzi-lo, é fundamental reconhecer o contexto de desenvolvimento da atividade e a dimensão do pensamento teórico em LI, refletido na fala dos aprendizes quando utilizam a LI para expressar suas compreensões.” (p. 74).

Isso fica evidente em um dos diálogos da professora-pesquisadora com seus alunos, a respeito da história norteadora de sua pesquisa:

“(...)”

(42) Pesq.: Yes, She is healthy, so, she didn't get any disease.

(Pesquisadora pergunta aos demais aprendizes sobre os personagens).

What kind of healthy habits should we have?

(43) Todos: Wash our hands.

(44) Pesq.: What else?

(45) Todos: Do exercises; Eat healthy food; Sleep (...)

(46) Pesq.: Very good. So, in July we went to the Museum to see an exhibition. We saw some interesting things and we learned a lot. We saw some diseases, which diseases did we see?

(47) Todos: Dengue fever; flu; peste negra; diarrhea; chicken pox (...)

(48) Pesq.: And which of these can we be vaccinated?

(49) Todos: Mumps; flu.

(50) Pesq.: Is our environment clean or dirty? How it should be?

(51) Todos: Clean.

(52) Pesq.: What about our houses?

(53) Todos: Clean.

(54) Pesq.: Should we have healthy habits, yes or no?

(55) Todos: Yes.

(56) Pesq.: Ok, very good. Let's say thank you.

(57) Todos: Thank you.” (p. 85, grifos da autora).

O outro elemento muito demonstrado nessa produção é o papel do professor, conectado à relação professor-aluno. Sobre isso, a autora apresenta:

“(...) é papel do professor proporcionar um ambiente de ensino, no qual o aluno possa ser autônomo e protagonista de sua aprendizagem, pois o ensino comunicativo, segundo Almeida Filho (2008, p. 47,) (sic) é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Além disso, cabe ao professor de LE realizar as escolhas didáticas e metodológicas adequadas ao contexto e objetivos de ensino, conforme as necessidades dos aprendizes, para que possam aprender de forma significativa, por meio de práticas sociais e da competência linguística, como mostram as pesquisas analisadas.” (p. 30).

Especificamente em relação ao *storyline*, a autora pontua que o professor tem papel fundamental na orientação das atividades e, principalmente, na interação de cada personagem e história com os aprendizes, com o conteúdo, com o vocabulário e com as demais habilidades a serem desenvolvidas no idioma. Nesse sentido, portanto, a autora se posiciona na defesa do professor como mediador:

“(...) o professor atua como mediador que orienta, por meio do signo, a construção do conhecimento e significação dos conceitos.” (p. 46).

Apesar do grande papel do professor nesse processo, o protagonismo das crianças é evidenciado também:

“(...) a utilização de uma abordagem narrativa para ensino de LE, é um meio para ouvir e dialogar com as crianças e seus saberes.” (p. 42, grifo da autora).

Como fechamento às contribuições da autora sobre o papel do professor, ela faz menção ao importante papel da linguagem nesse processo também:

“É por meio da linguagem introduzida pelo professor que os aprendizes começam a pensar, a refletir sobre o mundo em que vivem e suas experiências, os impulsionando assim, a ampliar os seus horizontes e a compreender os fenômenos por meio do conhecimento científico escolar. Quando os aprendizes fazem uso dos exemplos trazidos pelo professor estabelecem as relações conceituais, imprescindíveis na construção do conhecimento científico escolar. Por isso, é válido destacar a importância do papel do professor na formação dos estudantes e no seu desenvolvimento intelectual.” (p. 85-86).

Sobre esse aspecto, Luria (2010, p. 221-222) afirma que:

Ao refletir o mundo exterior, indiretamente, através da fala, a qual desempenha um papel profundo não apenas na codificação e decodificação das informações, como também na regulamentação de seu próprio comportamento, o homem é capaz de executar tanto a mais simples forma de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio comportamento. As impressões que chegam a ele, vindas do mundo exterior, são submetidas a uma complexa análise e recodificadas de acordo com categorias que ele aprendeu e adquiriu como resultado da completa experiência histórica da humanidade, e sua idéia acerca do mundo exterior torna-se abstrata e generalizada, mudando com cada estágio sucessivo do desenvolvimento psicológico. Ao mesmo tempo, o homem é capaz de formular intenções complexas, de preparar complicados programas de ação, e subordinar seu comportamento a estes programas, distinguindo as impressões essenciais e as associações incorporadas a estes programas e inibindo impressões e associações que não correspondem a eles ou que estejam interferindo neles ou perturbando-os. É capaz de comparar as ações que executou com suas intenções originais, e corrigir os erros cometidos.

Isso posto, fica evidente que o importante papel da linguagem na relação professor-aluno, como mediadora dos processos internos e externos de desenvolvimento que existem a partir das aulas.

A autora da *Produção D* inicia suas análises com um elemento articulador que muito apareceu em sua dissertação: o papel do professor. Ao começar falando sobre a importância do brincar, logo atribui ao professor um grande papel nesse processo:

“Ao se conceber a educação como um processo dinâmico de contínuas transformações, verifica-se o papel do professor em avaliar o aprendiz em sua totalidade, relacionando a educação lúdica enquanto potencialidade humana.” (p. 36).

Ainda, para embasar esse processo, a autora fala da formação docente como influenciadora dessas dinâmicas em sala de aula, principalmente no que tange ao ensino de um idioma adicional:

“Formar um professor de Língua Estrangeira significa o envolvimento em diferentes áreas do conhecimento, partindo, inicialmente, do idioma que ensina e ampliando para o fazer pedagógico em sala de aula, com o domínio de metodologias de ensino. Estas metodologias englobam os contextos internos e externos, tecendo uma conexão entre o que acontece dentro e fora da escola. Para a disciplina de Língua Estrangeira, o professor, além das habilidades de ler, ouvir, escrever e falar, necessita contemplar a interculturalidade, fruto da interação oriunda dos processos da globalização.” (p. 53).

O papel do professor, nessa dissertação, destaca-se a partir das diferentes necessidades de seus alunos, principalmente em contextos diferenciados como escola pública *versus* privada. Um exemplo disso está na prática mencionada pela professora-pesquisadora:

“Quando a professora, na escola privada, relacionou os movimentos da lagarta com os comandos usados em sala de aula, os alunos os reconheceram, pois já eram usados na rotina de sala de aula. Na escola pública este vocabulário foi uma novidade, posto que os alunos não tinham aula de inglês curricular, não tendo, portanto, uma

rotina de sala de aula em Língua Inglesa. Relacionar o novo com aquilo que o aluno já sabe, já domina, faz com que este se sinta motivado.

(...)

Na sala de aula o professor é quem necessita verificar e constatar quais são as reais necessidades de seus alunos, situação esta que acarreta em inúmeras variáveis, uma vez que cada aluno traz consigo suas próprias necessidades. (...)" (p. 94).

Ainda, a autora defende o professor como sendo um grande conhecedor da visão local e global que envolve aquele ensino, pois atua junto com outras pessoas:

"No contexto escolar, o professor assume este papel de guia a partir do planejamento de suas aulas e sua gestão organizacional. Este processo fundamenta-se nas concepções e crenças que o professor tem e na sua visão local e global, uma vez que não atua sozinho em sala. Ele firma uma relação com seus aprendizes, arquitetando um conjunto de regras a serem cumpridas, e trabalhando em comunhão, em um processo mediado e marcado pela interação para vigorar o processo de ensino e aprendizagem." (p. 95).

Um ponto muito mencionado pela autora nessa dissertação foi sobre avaliação, erros e acertos. Sobre esse aspecto, Pasinotto (2008, p. 9) afirma:

A avaliação deve ser vista como um ponto de partida para a construção do conhecimento, não como a finalização do conteúdo, ser um meio para através dela descobrir quais as dificuldades dos alunos e o que necessita de uma explicação mais detalhada. Dessa forma, o professor será capaz de minimizar os erros cometidos por eles. Muitas vezes na sala de aula, o professor não percebe essas dificuldades e é apenas na hora da avaliação que algumas dúvidas surgem.

Para que isso aconteça, de acordo com a autora (2008), o professor deve ter clareza de onde quer chegar e de quais objetivos irá avaliar nas aulas, estabelecendo critérios que só serão justos se esse professor compreender a realidade de seus alunos, agindo de acordo com seu contexto social.

Nessa perspectiva, Demo (2004) fala muito sobre o papel do professor em dialogar com seus alunos, buscando entender o motivo do desempenho não satisfatório. Em relação a como realizar uma avaliação a partir dessa linha de pensamento, o autor (2004) sugere que, em vez da memorização de conteúdos, os alunos devem saber interpretar e reconstruir, tornando, assim, a avaliação mais qualitativa do que quantitativa. Isso não significa, entretanto, que há um problema com a nota: ela pode ser um indicador expresso em números daquilo que o aluno pode fazer, porém a forma como professores vêm utilizando o sistema de pontuação pode ser mais limitador do que possibilitador.

Freire (2021) defende muito a dialogicidade como essência da Educação e prática da liberdade, especialmente quando diz que a existência, por ser humana, não pode ser silenciosa, devendo se nutrir de palavras verdadeiras e transformadoras. Portanto,

[n]ão é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 2021, p. 108-109, grifos do autor).

Outro ponto levantado na dissertação analisada é sobre o erro e a correção, em que a pesquisadora diz:

“(...) o professor tem a função de diagnosticar a origem do erro e a ação que deve tomar para o reforço da aprendizagem a partir da correção. Trata-se de um ciclo que prevê a ação, seguida por uma reflexão e, então, por uma nova ação, a diagnóstica.” (p. 112).

Em uma das aulas práticas, foram utilizadas as seguintes perguntas para os alunos: What's this? What color is it? How many (apples/oranges...)?, e como cenário a professora dispôs sobre a mesa frutas de verdade que apareceram na história anteriormente lida com eles.

Freire (2003, p. 13, grifo do autor) afirma que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, e essa sua afirmação embasa o que a professora-pesquisadora fez com seus alunos ao ir além de simplesmente

perguntar e esperar que respondam, mas apresentar possibilidades de eles criarem com essa situação. Além disso, ao mostrar frutas de verdade como forma de tornar lúdico o tema “frutas”, reforça-se a importância do concreto para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Rosa Neto (1992, p. 45) explica: “[a] aprendizagem deve processar-se do concreto para o abstrato. Toda atividade feita com material pode ser repetida, de diversas formas graficamente. É o primeiro processo de abstração.” Os resultados desse processo ficam evidentes no trecho a seguir, apresentado pela autora, sobre sua prática:

Algumas de suas conclusões se apresentam no trecho abaixo:

“Na escola privada os alunos recordaram a palavra plum sem apresentar dificuldades, e não confundiam as perguntas, sabendo exatamente a resposta do nome da fruta, sua cor e quantas havia. Na escola pública, da mesma forma, os alunos conseguiram aplicar o vocabulário trabalhado atrelado às estruturas, apresentando maior sucesso na produção oral a partir de um progresso notório das aulas. Declara-se, portanto, ser efetiva a postura do professor em apresentar o conteúdo e oportunizar o aluno a praticar o que aprendeu para, então, construir a partir daquilo que era novo. (...)” (p. 113).

Entende-se, a partir dessa ação, que o professor é um ator que apresenta o conteúdo, permite que o aluno pratique e produza com ele, e está sempre retomando de diversas formas para que aquilo não se perca e faça sentido na vida do aluno.

Outro elemento articulador presente nessa produção foi o ensino e a aprendizagem, ao que a autora começa em seu percurso teórico falando sobre o lúdico nesse processo:

“(...) o lúdico ainda não é vivido no contexto escolar da forma exposta pela lei e pela teoria. Santos (2001) critica que os docentes, mesmo aceitando o benefício da ludicidade, não adotaram uma postura lúdico-pedagógica em suas práticas, e pensam que dominam esta ciência nova, que é o lúdico, por terem a vivência de brincar.” (p. 38).

Em sua prática, a autora demonstra como o processo de ensino e aprendizagem se apresenta através de seu olhar sobre os acertos e não acertos dos alunos nas atividades:

“Notou-se, ainda, que, mesmo os alunos Ae e He, que apresentaram não acertos nas três atividades do pré-teste e nas mesmas três do pós-teste, conseguiram participar das aulas, aplicando o que aprendiam nas atividades designadas. Estes alunos apresentaram, no entanto, dificuldade de retenção do conteúdo novo, o que poderia ser solucionado dentro de um espaço de tempo maior; oportunizando a eles maior exposição à língua-alvo num trabalho contínuo.” (p. 123, grifo da autora).

Como conclusões às práticas da autora tanto em escola pública quanto particular, no que tange ao ensino e à aprendizagem, ela destaca:

“A investigação revela, portanto, que o ensino de Língua Inglesa acontece também na escola pública, mesmo esta não sendo componente curricular até a segunda etapa do Ensino Fundamental, fazendo-se possível no espaço da hora do conto. Confirmou-se que a contação de histórias contribuiu diretamente para o ensino de uma Língua Estrangeira, oportunizando aos alunos vivenciarem práticas lúdicas a partir do faz de conta. Assim, o contar histórias na prática impactou diretamente na aprendizagem dos alunos participantes desta pesquisa e, em acréscimo, ao fazer docente da pesquisadora, que construiu novos saberes a partir de uma desconstrução de crenças.” (p. 123).

Demo (2007) postula que ambos os sistemas – público e particular – precisam se aprimorar, investir em formação de professores, avançar com melhores materiais e tecnologias. Contudo, é claro que “o desafio de melhoria pública é muito mais importante, porque está a escola da população em geral” (DEMO, 2007, p. 205) e que, nesse sentido, a escola particular tem suas vantagens por algumas razões:

Tem dono e é gerida de acordo com o mercado que impõe concorrência por vezes drástica; exige desempenho dos professores e os avalia constantemente; recebe forte pressão dos pais, embora estes queiram, sumariamente, mais aula; mantém condições melhores de trabalho e oferece apoios aos docentes, embora em geral para enfeitar a aula. (DEMO, 2007, p. 203).

Ainda que minha proposta de aprofundamento não seja nessa temática, faz-se imprescindível apresentar as diferentes realidades e o quanto isso influencia o meu tema de fato, que é o ensino e a aprendizagem do inglês.

Além disso, considerando a recência das pesquisas analisadas, retomo a questão do impacto que a pandemia da COVID-19 teve na Educação, a partir da realidade das escolas, em se tratando especificamente das possibilidades da realidade pública e privada. Penrabel e Carvalho (2021) argumentam sobre a preocupação que surgiu, principalmente nas periferias, sobre muitos alunos não disporem de internet em casa, e destacam que:

Para muitas famílias o único recurso é o aparelho de celular e a internet é precária, ou o seu uso depende de créditos adicionados ao número do celular. Recorrem a uma nova estratégia para atender ou tentar atender o maior número de alunos possíveis, fazendo a escolha pelo *whatsapp* (...). (PENRABEL; CARVALHO, 2021, p. 121, grifo das autoras).

Por outro lado, em relação às escolas privadas ou as públicas centrais, em que o público é economicamente diferente, havia acesso aos recursos, garantindo um aprendizado facilitado – e, pensando a médio e longo prazo, maiores e melhores oportunidades. Essas maiores e melhores oportunidades, então, refletem-se no contato e no desenvolvimento desses alunos com uma língua adicional como o inglês.

3.3 Estratégias de ensino do inglês: o que vem sendo priorizado?

O autor da *Produção A* destaca que, após o retorno ao presencial, o ensino híbrido favorecido pelo uso de tecnologias pode contar com as metodologias ativas como forma de estratégia de ensino, considerando que

“(...) o discente pode fazer parte ativamente de seu processo de desenvolvimento, criando e compartilhando conteúdos, ideias e interagindo de forma onipresente nas mais diversas plataformas de conhecimento (...) o processo de absorção de conteúdo não é tão

eficaz quanto o processo ativo em que o discente participa ativamente da construção do conhecimento (...) quando nos relacionamos com o conhecimento de forma passiva, ou seja, apenas leitura e escuta, aprendemos bem menos do quando realmente nos envolvemos com o conteúdo de forma ativa, interagindo com o outro, trocando ideias e agindo de forma crítica, conseguindo alcançar até 95% de retenção de conhecimento.” (p. 50-51).

As estratégias de ensino precisam estar atreladas a uma consciência da realidade dos alunos, principalmente em se tratando de aulas que se utilizam de tecnologia. Isso fica representativo nas pontuações da P1, ao dizer que a maior dificuldade encontrada foi a falta de estrutura tecnológica, pois a comunidade do bairro em que leciona é muito carente e a maioria dos alunos não tem seu próprio celular. Segundo o pesquisador, contudo,

“a docente enfatiza que aqueles que puderam participar mais ativamente das aulas, realizando atividades com a utilização de aplicativos, tiveram uma melhora significativa no processo de ensino e aprendizagem, o que impactou de forma positiva o desempenho e a participação.” (p. 74).

Ou seja, quando há possibilidade de usar aplicativos como os que foram apresentados na dissertação, principalmente com o manejo correto por parte do professor, pode haver uma melhora no desenvolvimento das aulas.

Um dos elementos que primeiramente dá indício às estratégias adotadas pelo professor-pesquisador da **Produção B** é referente ao brincar inserido em um método de ensino, conforme apresenta no seguinte trecho:

“Ao analisar o desenvolvimento da mente humana no meio social, Vygotsky (1930a /1991) constatou que, ao brincar, a criança se inspira nas convenções culturais da realidade que o cerca, representando os princípios e papéis sociais que desempenhará futuramente.” (p. 28).

Nesse sentido, para Vygotsky (2007), a brincadeira tem um grande papel no contexto de ensino e aprendizagem pois ela surge da necessidade de um desejo frustrado pela realidade, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ainda para o autor, a questão das regras potencializa sua importância: “[o] que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.” (VYGOTSKY, 2007, p. 111).

Outro ponto destacado por Vygotsky é que no brinquedo e no brincar a criança cria uma situação imaginária, satisfazendo desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente – como experimentar diferentes papéis na sociedade, por exemplo, conforme também apontado pela pesquisadora da produção analisada em questão.

Algo que, no entanto, na percepção do pesquisador, pode interferir nessa estratégia de ensino é o descomprometimento e desconhecimento da importância do inglês por parte dos alunos e que, como em um ciclo, a falta de dinâmica no ensino pode servir como perpetuadora dessa falta de vontade de aprender. Porém, uma alternativa para inserir mais dinamicidade às aulas de inglês é o trabalho com gêneros:

“Ao considerar que vivemos em uma sociedade marcada pela rapidez na comunicação e na difusão da informação, a carta que, em determinados contextos foi substituída pelo e-mail, é um exemplo da adaptabilidade dos gêneros.

(...)

Sob esse ponto de vista, o trabalho com gêneros nas aulas de língua estrangeira permite que os sujeitos vivenciem situações de comunicação com as quais não tem contato no cotidiano.” (p. 48, grifo do autor).

Todas as nossas formas de uso da linguagem estão permeadas por um gênero, como no ambiente escolar, por exemplo, ao dar bom dia, fazer a chamada, ler um enunciado no livro didático, solicitar uma opinião sobre um fato etc: “se dominamos a utilização do gênero, possivelmente saberemos nomeá-lo” (TORRES, 2020, p. 46).

Inserido ao gênero, está o gênero oral. A partir de Travaglia (2017, p. 17), gênero oral é “aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente,

utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”, como conferências, peças de teatro, uma aula, debates, testemunhos e outros.

O autor (2017) organiza os tipos de gênero oral por esferas de atividade humana nas quais esses gêneros são produzidos, como a esfera das relações sociais gerais (entrevista de emprego, fofoca, recado, bronca, conselho, convite...), esfera do entretenimento e literária (cantigas, piada, bingo, filme, narração, desafios, música...), esfera escolar/educacional e acadêmica (comunicados feitos em sala de aula, exposição oral, debates, defesa de dissertação e tese, prova oral...), esfera religiosa (sermão, pregação, hinos, batizado, testemunho...), esfera militar (comandos, instruções...), esfera médica (consulta, terapia...), esfera jornalística (notícia, reportagem, entrevistas...), esfera jurídica/forense (depoimento, defesa, acusação...), esfera policial (interrogatório, denúncias...), esfera comercial e industrial (leilão, atendimento de call center...), esfera dos transportes (cancelamento de voo, avisos orais em rodoviárias...), esfera de magia (leitura de mão, simpatia...) e esferas diversas (relatos de experiências de vida, pedidos, agradecimentos...).

Ainda em se tratando das especificidades de gêneros orais, elementos como entonação, altura de voz e outros são considerados como característicos de qualquer gênero oral, e sua particularidade ocorrerá

de maneira sistemática e particular nesse gênero, como por exemplo uma altura de voz, um tom, uma entonação, etc. específicos. Quanto ao tom (solene, de tristeza, de alegria, de deboche, festivo, etc.) quando for sistemático em um gênero específico será visto como parte do conteúdo temático na sua caracterização (TRAVAGLIA, 2017, p. 22).

O entendimento do gênero, tanto o escrito quanto o oral, para o desenvolvimento de estratégias de ensino de inglês é fundamental para uma aproximação com a realidade dos alunos, ou seja, para inserir na sala de aula elementos que vão para além dela.

No que tange às atividades elaboradas pelo professor-pesquisador que respondem à minha questão sobre as estratégias de ensino, percebem-se atividades sobre o inglês e utilizando o inglês, ou seja, uma possível influência do Método Direto. Apesar disso, não se ignora o português quando há a necessidade, algo evidenciado em vários diálogos na língua materna entre o professor e seus alunos sem forçá-los a voltar imediatamente para o “modo inglês”, e na sua explicação:

“A língua materna serve de apoio para a compreensão dos significados em inglês, o que viabiliza a criação de zonas de contato entre a língua inglesa e portuguesa, com o intuito de deixar os alunos mais confortáveis e menos intimidados para falar.” (p. 147-148).

A possibilidade de utilização do português varia de metodologia para metodologia e, também, de professor para professor, mas Vygotsky (2009, p. 265), apesar de não especificar no ensino do inglês, apontava que “a criança aprende na escola uma língua estrangeira de modo inteiramente diferente de como aprende a língua natal” e que “a língua dos adultos não é para a criança aquilo que é para nós a língua estrangeira que estudamos” (p. 266).

O aprendizado de uma língua adicional, segundo Vygotsky (2009), é composto por um sistema de condições internas e externas muito diverso, marcando uma diferença profunda entre o processo de desenvolvimento da língua materna:

Vias diferentes de desenvolvimento, que transcorrem em condições diferentes, não podem levar a resultados absolutamente idênticos. Seria um milagre se o desenvolvimento de uma língua estrangeira, quando lecionada na escola, repetisse ou reproduzisse o caminho de desenvolvimento da língua materna, há muito percorrido e em condições inteiramente diversas. (VYGOTSKY, 2009, p. 266).

Outro aspecto que vale o destaque nessa produção sobre estratégias de ensino é referente à condução do professor na sequência de aulas programada: houve, sempre, uma retomada de conceitos da aula anterior, fazendo com que nenhum conteúdo ficasse sem conexão ao outro e possibilitando que, a partir do aprendizado prévio, houvesse um aprendizado mais aprofundado.

Ademais, em uma das aulas iniciou-se o ensino de gramática, que apesar de controverso, segue sendo muito importante para o ensino e a aprendizagem do inglês, desde que não seja feito de forma isolada da proposta contextual das aulas. Esse aspecto fica evidente na forma como o professor-pesquisador abordou expressões de viagem com seus alunos, completamente conectado com a introdução sobre viagens nas aulas anteriores e com as pesquisas que ainda aconteceriam nas aulas seguintes, transformando esse vocabulário em algo imprescindível para ambos os momentos:

“O objetivo do jogo foi aprender a usar expressões e preposições em inglês com o auxílio do mapa e conhecer os sujeitos da atividade

social viajar. Os sujeitos "são aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade por meio de divisão de trabalho e das regras" (Liberali, p. 12). Perguntas e respostas como: Your workplace is in front of the hospital? - How do I get to your workplace? - No it's next to the shopping foram utilizadas no desenvolvimento." (p. 111, grifos do autor).

Por fim, uma última estratégia observada foi o uso de gestos para facilitar a compreensão do inglês. Apenas essa – dentre todas as produções que eu analisei – demonstrou preocupação com esse recurso, nas diversas descrições de movimentos do professor-pesquisador para elucidar para nós, leitores, como conduziu cada ação, a saber:

“LEGENDAS: TD – Todos / (...) / **PP** – Professor Pesquisador

“Descrição: Em seguida, o professor auxilia os alunos que respondem coletivamente:

“Fala: PP: Yeah! That's right which places can we go ...
TD: before (...) during and (...) after the travel?

“Ações: Os alunos olham direta e atentamente para as expressões e gestos do professor para tentar identificar o que ele está dizendo.

“Observações: Enquanto faz pausas, o professor utiliza gestos para ajudar os alunos a completar a frase. Desse modo ele faz um movimento giratório em forma de círculo em direção a si próprio com as duas mãos e os alunos respondem: “before”, e assim por diante.” (p. 126).

Em se tratando do aprendizado de conceitos que não podem ser vistos a olho nu, como por exemplo cargas elétricas em física, os números na matemática, ou certas estruturas gramaticais do inglês, os gestos facilitam seu entendimento:

A dificuldade do aprendiz pode ser localizada nesses elementos e não na dimensão conceitual propriamente dita. Portanto, os gestos contribuem (...) como um instrumento para o professor compreender o que os alunos estão aprendendo sobre o conhecimento científico e, além disso, acaba sendo fundamental para a construção do pensamento desse conhecimento. (FREITAS; NETO, 2023, p. 7).

Especificamente em se tratando do ensino de línguas, Freitas e Neto (2023), com base em pesquisas feitas, explicam que os gestos influenciam na compreensão de palavras a partir de um processo de “codificação dupla”, isto é, a articulação dessas novas palavras com os gestos, facilitando a memorização do que foi ensinado. Ademais, além de serem importantes no processo de ensino e aprendizagem, os gestos também têm consequências para o pensamento, para concretizar aquilo que é abstrato, resolver problemas e reduzir as desigualdades no desempenho em linguagem e matemática (FREITAS; NETO, 2023).

Ou seja, os gestos, assim como milhares de outros recursos, devem estar cada vez mais presentes nas aulas de inglês, como facilitadores do que se ensina e da forma como se aprende.

A **Produção C** apresenta em diversos momentos uma valorização das quatro habilidades do idioma, em especial a escuta e a fala, além das produções escritas/materiais dos alunos. Existem quatro habilidades de comunicação para o aprendizado do inglês: listening (escuta), speaking (fala), reading (leitura) e writing (escrita). Ainda que elas sejam, frequentemente, demonstradas de forma separada, é importante que sejam desenvolvidas em conjunto: para saber escrever, é preciso saber ler; para falar, é preciso desenvolver a habilidade de ouvir; a partir do aprendizado da gramática, há a capacidade de se comunicar; etc (BRITISH COUNCIL, 20--?).

A autora não demonstra limitações em utilizar o português como recurso de apoio à aprendizagem, como fica evidente no trecho a seguir:

“(...)

(1) Pesq.¹⁸: A *teacher* tem mais uma pergunta: *What did you see at Knebel's swamp?* O que é que vocês viram lá no *Knebel's Swamp*? O que tinha lá?

(2) Crianças falam ao mesmo tempo: Sujeira, rio, lama, água, animais, lixo, água suja, TV. (...)

(3) Pesq.: Ah... então vocês viram: *garbage, dirty water, TV, bugs, plastic bags, papers, toilet paper, cigarette boxes, clean water, Plants, Flowers, Animals, Trees...* isso? A pergunta é: *What did you see at*

¹⁸ Pesq.: pesquisadora / A1: aluno 1 / A2: aluno 2 / A3: aluno 3.

Knebel Swamp? I saw, eu vi: cada um de vocês agora vai escrever em inglês algumas coisas que viram, depois, a gente vai ler isso em inglês. Não precisa ser tudo algumas coisas que vocês viram. Escrevam inglês, mais de uma coisa. Podem pesquisar lá na nossa *Storyline*.

(Alunos realizam a atividade)

(4) Pesq.: Pessoal, então, silêncio para a gente ler. Quem quer ler?

(5) Pesq.: Então, começa dizendo assim; *I saw...*

(6) A1: *I saw* flores, animais.

(7) A2.: Não é em português A1, é em inglês. Assim oh, *I saw trees, flowers, plants, garbage, TV*.

(8) Pesq.: -Ok, legal, quem mais quer ler?

(9) A3.: Eu! *I saw water tank, houses, trees, railroad, clothes* e a placa de olhe, pare e escute.

(10) A1.: *Teacher* deixa eu lê de novo. *I saw flowers e animals.*” (p. 74, grifos da autora).

No diálogo acima, a professora-pesquisadora utiliza algumas estratégias de ensino, como a estratégia de fazer perguntas, pedir esclarecimento, conectar assuntos, interagir com outros alunos, aprender a cultura da língua etc; ainda, estratégias de compensação também são usadas, como o uso de pistas linguísticas para auxiliar nas palavras desconhecidas, recorrer à língua materna, incentivo ao uso da língua mesmo que o aluno não tenha conhecimento completo e outros (BOHN, 2006). Todos esses elementos, juntos, foram grandes contribuintes da fluidez do diálogo exposto acima, e do conforto dos alunos em praticar uns com os outros, e com a professora, sem limitações.

Em relação à escuta, a autora explica a atividade ministrada e seus resultados da seguinte forma:

“Em atividade de avaliação da compreensão auditiva, os aprendizes precisaram identificar as imagens de acordo com a palavra em LI que ouviram, os resultados apresentaram três cenários distintos, porém, típicos de uma turma de aprendizes em diferentes estágios de aquisição de LI. (...)

É interessante ressaltar que os aprendizes que acertaram menos de 50% da atividade são os mesmos que se encontravam em processo de alfabetização em língua portuguesa, reiterando não apenas as ideias de Vigotski (2008), mas também de pesquisadores da área da LA sobre a influência da aprendizagem de uma LE na aprendizagem da língua materna e vice e versa.” (p. 77-78).

Em se tratando do aprendizado em inglês e/ou em português, a autora se apoia nas ideias de Vygotsky (2009) que afirma que o sucesso de uma língua adicional depende em um certo grau da maturidade na língua materna, mas que, contudo, uma língua adicional facilita o domínio de formas mais elevadas da língua materna, ou seja e nesse caso, aprender inglês impulsionaria, inclusive, o aprendizado do português. O autor (2009) ainda aponta que a aprendizagem de outros idiomas é um estímulo ao aprendizado deliberado de diferentes palavras, pronúncias, cultura e outros elementos.

Essas afirmações sustentam que o aprendizado de uma língua adicional tem relação direta com o desenvolvimento da língua materna e de outras habilidades, linguísticas ou não, pois tudo acaba sendo estimulado nesse processo. Ademais, também reforça o quanto não é necessariamente nocivo utilizar a língua materna junto da utilização de uma língua adicional em sala de aula, pois ambas combinadas podem tornar o processo de ensino e aprendizagem mais completo.

O brincar, segundo a autora da **Produção D**, é considerado uma atividade exclusiva da criança no período da infância, sendo substituído por tarefas mais sérias nas demais fases do desenvolvimento. Essa afirmação ajuda a refletir sobre como o inglês é visto em sala de aula: como algo sério, que não merece ter dinamicidade e que não recebe atenção especial dos professores a ponto de ser trabalhado de forma lúdica e interessante, sendo apenas mais uma aula que tem um conteúdo que gera resistência por parte dos alunos (os adultos, principalmente).

Nesse sentido, essa produção foi a única, dentre as demais por mim analisadas, que apresentou indícios mais definidos de algumas metodologias de ensino, como, por exemplo, o Método Direto na forma de ministrar as aulas:

“(...) Todas as aulas foram ministradas em inglês, língua-alvo. Contudo, em determinadas situações, fez-se necessária a intervenção em língua materna para maior clareza das instruções. (...)” (p. 60).

Ainda, apresentou-se um Método Tradicional de ensino ao aplicar avaliações para mensurar o conhecimento dos alunos:

“A primeira fase constituiu-se um momento de diagnóstico com a aplicação do pré-teste, o qual foi composto por dois momentos de brincadeira envolvendo números e cores em inglês. Os alunos brincaram de elefante colorido, primeiramente, para o trabalho com as cores. A professora falou em voz alta o nome de uma cor em inglês e os alunos tinham de tocar algum objeto em que a cor citada predominava. Na sequência, receberam dez palitos de picolé. A professora falou um número em inglês e os alunos tinham de dispor sobre a mesa a quantidade correspondente. Por fim, a professora mostrou a imagem de uma fruta e deu, verbalmente, as alternativas em inglês que correspondiam ao nome desta imagem.” (p. 73).

Por fim, o Método Comunicativo também serviu como base para a estratégia de ensino da professora-pesquisadora:

“Todas as atividades propostas nesta experiência de ensino foram fundamentadas na Abordagem Comunicativa, com foco na oralidade e desenvolvimento de competências comunicativas.

(...)

Assim, as aulas designadas procuraram abordar a gramática inserida na oralidade. O vocabulário, igualmente, foi trabalhado de forma contextualizada, a partir de frases estruturadas e não simplesmente vocábulos soltos. Por exemplo, ao se trabalhar com as cores, os alunos não desenvolveram as palavras soltas: green, red, orange, mas sim dentro de um contexto: -What color is it? -It's green. /-What's your favorite color? -It's red.” (p. 73, grifos da autora).

A prática de ensino da professora-pesquisadora contou com uma integração entre o físico e o digital, utilizando-se de recursos como livros impressos e na versão digital:

“A escola encara, hoje, o desafio de aproximar o aluno do mundo da leitura. Seja por intermédio de livros digitais ou impressos, o que se ressalta é a magia de ler uma história. Desta forma, esta experiência de ensino visou a contemplar a contação de histórias por meio do livro impresso, levado à sala de aula e manuseado pelos alunos, bem como a mesma história na versão digital, a partir de um vídeo disponível na internet e assistido no e-board.” (p. 79).

Em se tratando de tecnologia na Educação, vê-se, primeiramente, que a BNCC (2018) apresenta práticas de linguagem cada vez mais voltadas aos multiletramentos digitais, principalmente em se tratando do Ensino Médio, mas também mencionando o Ensino Fundamental (no que tange à língua inglesa, apenas os anos finais):

(...) além dessa visão intercultural e “desterritorializada” da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Essa perspectiva já apontava para usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, p. 484).

Nessa perspectiva, Demo (2009, p. 96) tece considerações sobre o uso de recursos digitais e sua relação com a aprendizagem: “[a]prendizagem tecnologicamente correta significa aquela que estabelece com tecnologia a relação adequada no sentido de aprimorar a oportunidade de aprender bem.” Contudo, no que se refere ao uso da tecnologia por parte dos professores, o autor complementa: “(...) o professor está sendo maltratado pelas novas tecnologias, porque é notória sua dificuldade de lidar com elas, agravada pela facilidade com que os jovens as usam e dominam” (p. 108-109).

Deste modo, a tecnologia é aliada do processo de ensino e aprendizagem, e as tecnologias educacionais vêm para somar às práticas pedagógicas, mas, ainda assim, faz-se necessário o entendimento de como torná-las um recurso que faça sentido para a proposta de aula. A prática da professora-pesquisadora em apresentar a leitura no formato físico e digital foi muito importante para aproximar esses dois mundos, considerando que a própria BNCC

(2018), ao abordar o “Eixo Leitura”, menciona em vários de seus itens práticas que precisariam de tecnologia para serem executadas, a saber, “interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e *multissemióticos*” (p. 71, grifo meu); “*pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos*” (p. 71, grifo meu); “(...) dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou *em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.*” (p. 72, grifo meu).

Além da tecnologia, o lúdico, durante essa pesquisa, demonstrou-se imprescindível em variados momentos como, por exemplo, na construção interdisciplinar de raciocínio das crianças ao trabalharem, além do inglês, a matemática:

“Considerou-se não acerto nesta atividade o fato de o aluno não ter separado a quantidade de palitos correspondente ao número solicitado em inglês pela professora. Novamente se observa a construção numérica sendo fundamental para esta etapa. Para Cosenza e Guerra (2011), esta base envolvendo a alfabetização matemática deve estar organizada por volta dos cinco anos de idade, ou seja, iniciando-se na Educação Infantil. Destaca-se, assim, o papel da ludicidade para a construção do pensamento numérico e a representação das quantidades.” (p. 83).

Nesse sentido, uma das atividades envolvendo a matemática foi a que mais gerou dificuldade nos alunos, reforçando a importância de o inglês ser cada vez mais presente em uma realidade fora de sala de aula, para que possa abarcar demais conhecimentos.

Outro fator de importância levantado pela autora é o de valorizar o conteúdo prévio e fora de sala de aula dos alunos, pois muitas vezes é o que os impulsiona a aprender ainda mais (e melhor), algo que fica evidente no diálogo a seguir:

“A1e¹⁹: Que saudade que eu senti da caterpillar.

A2e: Eu também. Ela era comilona né?

¹⁹ A1e: aluno 1 da escola estadual / A2e: aluno 2 da escola estadual / A3e: aluno 3 da escola estadual / A4e: aluno 4 da escola estadual / A5e: aluno 5 da escola estadual / A6e: aluno 6 da escola estadual / Alunose: todos os alunos da escola estadual / P: professora.

P: Mas a caterpillar comeu só coisas ruins ou comidas saudáveis também.

Alunose: Saudáveis também.

A3e: Comeu morango, apple (Utilizou vocábulo trabalhado).

A4e: Apple é a marca do celular.

P: No celular da marca Apple, qual é o símbolo que aparece?

A5e: A maçã comida.

P: Então por que tem o símbolo de uma maçã?

A6e: Porque apple é maçã em inglês.” (p. 102, grifos da autora).

Aqui, mais uma vez se observa a estratégia de um ensino concreto, não apenas composto de conteúdos repassados, mas de objetos para os alunos manusearem e interações para fazerem com seus colegas no processo de aprendizado.

3.4 Anos iniciais: esta etapa está mesmo invisibilizada?

O autor da *Produção A* aborda pouco os anos iniciais, ainda que a sua pesquisa tenha acontecido nessa etapa de ensino. Ademais, pouco enfoque foi dado na língua inglesa como uma disciplina e, também, como uma área do conhecimento, algo que fica evidente em uma das subseções teóricas que, apesar de ser sobre a língua inglesa, falou-se pouco dela, focando mais na importância da tecnologia para a Educação de forma geral.

Nesse sentido, quando o pesquisador começa a abordar a maneira como crianças aprendem e interagem em sala de aula, destacou o papel do jogo e da brincadeira:

“O jogo está intrínseco ao prazer de fazer uma ação repetidamente, como colocar e tirar os brinquedos da caixa por repetidas vezes. Neste momento, as crianças brincam com seu próprio corpo e exploram os cinco sentidos. Muitas crianças criam jogos a partir de situações vividas, utilizando o faz de conta, a imaginação, a imitação. É o exemplo de brincar de casinha, como fazer comida, brincar de escola etc. Essas ações desempenhadas pelas crianças demonstram a importância do jogo no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, que é a aquisição de conhecimento e domínio do que

se aprende. No jogo, a criança também cria e assimila cultura.” (p. 43).

Em se tratando da forma como o brincar influencia na consciência das crianças sobre seu próprio processo, neste caso, de ensino e aprendizagem, Vygotsky (2007, p. 117) afirma:

(...) Um estágio vital de transição em direção à operação com significados ocorre quando, pela primeira vez, a criança lida com os significados como se fossem objetos (como, por exemplo, ela lida com o cabo de vassoura pensando ser um cavalo). Numa fase posterior ela realiza esses atos de forma consciente. Nota-se essa mudança, também, no fato de que, antes de a criança ter adquirido linguagem gramatical e escrita, ela sabe como fazer várias coisas sem saber que sabe. (...).

Quando o pesquisador aponta, em sua produção, que *“no jogo, a criança também cria e assimila cultura”*, isso se relaciona ao que Vygotsky (2007) diz sobre o brinquedo e o brincar como uma continuação externa (na escola e no trabalho, por exemplo) daquilo que se vivencia no interior, pois a essência disso é *“a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”* (VYGOTSKY, 2007, p. 124).

Em uma das poucas menções que o pesquisador faz sobre os anos iniciais, explica sobre práticas comuns utilizadas com alunos desta etapa:

“Uma prática muito utilizada com os estudantes dos anos iniciais são as atividades lúdicas, que ajudam a criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado, a fim de considerar os interesses e as motivações da criança em se expressar, agir e interagir com as mais diversas atividades realizadas na sala de aula.” (p. 45).

É de suma importância pensar no ensino da língua inglesa com tecnologia especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), pois, de acordo com as respostas da P2,

“(...) o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais tem como foco motivar os discentes e torná-los investigativos em relação a outras línguas, e, através do uso de aplicativos, os discentes veem a Língua

Inglesa como uma forma divertida de se comunicar, mantendo a curiosidade.” (p. 75).

A **Produção B**, assim como a **Produção A**, não se aprofunda muito nos anos iniciais. Vale destacar que o professor-pesquisador tem experiência apenas com essa etapa de ensino, conforme exposto por ele no trecho:

“Minha atividade profissional na prefeitura de São Paulo perdura até os dias de hoje (2013 a 2019). Em seis anos como professor de língua inglesa, tenho lecionado para os alunos do ensino fundamental I. Nesse contexto, tenho constatado que muitos professores de inglês não têm formação específica para lidar com o público infanto-juvenil. Em função disso, empregam práticas pedagógicas aleatórias, sem fins específicos que atendam às necessidades e desejos dos sujeitos.” (p. 27-28).

Inicialmente, pensei que essa experiência direcionada do autor contribuiria para suas análises em relação ao público que pesquisou em sua dissertação, mas não foi o que ocorreu. Ao longo da pesquisa, nada foi dito sobre essa etapa de ensino, tampouco crianças na faixa etária correspondente, e menos ainda elementos específicos para o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais que diferenciasse o ensino e a aprendizagem de qualquer outro período da educação básica.

Comparando com as demais produções, a **Produção C** foi a única que, até então, de fato deu ênfase aos anos iniciais e as formas de aprender dessa etapa de ensino. A autora dedica grande parte de sua seção teórica para falar sobre o tema, inclusive defendendo a implementação do ensino do inglês a partir da Educação Infantil no contexto público da educação básica. Contudo, também aponta um questionamento importante, que a leva para um dos grandes objetivos de sua dissertação:

“(…) será que mais tempo aprendendo inglês faria com que os alunos não optassem pelo espanhol? Ou será que melhorando a qualidade do ensino de inglês a partir do 6º ano já não se resolveria este problema? Assim, pautamos esta discussão na proposição de um ensino de

qualidade de língua estrangeira, comprometido com os desafios da sociedade contemporânea, como forma de enfrentamento dessa realidade. Para tanto, se propõe o ensino de LI integrado aos conteúdos escolares, considerando a Abordagem Storyline como alternativa nesse contexto.” (p. 14, grifos da autora).

A partir desse aspecto, a autora também reflete sobre a importância do aprendizado de uma língua adicional logo na infância para o desenvolvimento de outras funções cerebrais:

“(...) é na infância que a criança compreende o significado das palavras, constroi (sic) o desenvolvimento do seu intelecto e, dessa forma, desenvolve a atenção, memória e sua capacidade de pensar. O desenvolvimento dos conceitos científicos, assim como o aprendizado de uma língua estrangeira, permitem o desenvolvimento de muitas funções intelectuais.” (p. 47).

A **Produção D** faz pouca evidenciação dos anos iniciais especificamente, concentrando seu foco em diferenciar as formas de ensino e aprendizagem de escola pública *versus* escola privada. Ainda assim, no início de seu percurso teórico a autora dedica alguns parágrafos para fazer o histórico do idioma, apontando que

“(...) embora o ensino de LE não seja obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ele é integrante da Matriz Curricular de escolas da rede privada e, apesar da não obrigatoriedade, encontra espaço em algumas escolas da rede pública, mesmo nos ciclos iniciais.” (p. 21).

Essa pouca evidenciação abre o questionamento de qual papel os anos iniciais têm nas produções da atualidade, principalmente as que tiveram vivências práticas, considerando que, mesmo assim, pouco se dedicaram a estudar essa etapa de ensino.

3.5 Afinal, o que revelam as produções científicas?

Nesta seção, haverá destaque para as características principais de cada produção, e eu apresentarei as minhas percepções sobre pontos de cada uma delas que se conectam aos meus objetivos e, principalmente, à minha pergunta de pesquisa, buscando respondê-la.

Para iniciar, eu ilustro no quadro abaixo as percepções, de uma forma geral, sobre as quatro produções:

Quadro 7 – O que revelam as produções científicas analisadas?

Elementos articuladores	Estratégias de ensino do inglês	Visibilidade aos anos iniciais
<ul style="list-style-type: none"> ● Ensino e aprendizagem ● Papel do professor (relação professor-aluno) ● Tecnologia educacional 	<ul style="list-style-type: none"> ● Método Direto ● Método Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pouca

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Como pode ser observado, houve três elementos articuladores que se destacaram nas produções: o ensino e a aprendizagem, o papel do professor e a tecnologia educacional. Em relação ao primeiro, muito se apresentou nas produções a respeito das formas de ensinar e elementos contributivos para um ensino de inglês, como aulas de inglês voltadas à comunicação e interação entre os colegas, valorizando o histórico social e cultural de cada aluno como forma de preparar aulas pensando em suas realidades. Outro ponto bastante destacado pelos quatro autores foi o protagonismo dos alunos: um processo de aprendizagem que coloque as crianças como responsáveis por sua aprendizagem, utilizando-se de recursos para além do que apresenta o professor (internet, materiais impressos, dicionários...) e com ampla possibilidade de comunicação em inglês sem críticas ou limitações é o que deve compor o ensino. Ainda, o brincar, o contar história e outras ações lúdicas compuseram o processo de ensino e aprendizagem dessas dissertações, como sendo uma grande prática, principalmente para crianças, para apresentar o inglês à elas, auxiliá-las na memorização e compreensão de vocabulário e fazê-las levar o idioma para além dos momentos de aula.

Nessa esteira, as dissertações que abordaram as tecnologias educacionais fizeram uma grande relação destas com o ensino e a aprendizagem, isto é, o uso da internet, de *websites* específicos, de vídeos em inglês e de aplicativos é um grande propiciador de uma

aprendizagem mais completa, principalmente na atualidade, considerando que a tecnologia é presente na vida das crianças dentro e fora da sala de aula.

O papel do professor, ligado à relação professor-aluno, foi muito mencionado pelos pesquisadores no que tange à importância da formação continuada, de criar aulas com dinamismo, criatividade, inovação e conexão com os alunos, e do papel docente em fazer uma prática que vá além do educacional, isto é, que além de conteúdos escolares, também abranja o social e o político. Muito se observou, ainda, a relação professor-aluno permeada por mediação, principalmente no respeito demonstrado com o processo de cada aluno e na intenção de ser mediador do conteúdo de inglês, em vez de limitador do aprendizado dos alunos ou de ultrapassar seu desenvolvimento. Por fim, o professor, ao se deparar com realidades sociais diferentes como as vivenciadas em escolas públicas e particulares, tem o papel de verificar as reais necessidades dos alunos, os conhecimentos prévios que eles têm e sua forma de aprendizado dos novos conteúdos, considerando que nem todos possuem contato diário com o idioma fora de sala de aula e/ou têm as mesmas oportunidades com tecnologia e diferentes materiais.

Elementos secundários também apareceram nas dissertações analisadas, como por exemplo o currículo, a interdisciplinaridade, o afeto e a motivação. Ainda que não sejam diretamente elementos articuladores da prática pedagógica, são elementos que devem compor o dia-a-dia das aulas de inglês, tendo sido demonstrado em minhas análises que contribuem para os elementos articuladores principais.

O foco na história e da cultura dos alunos e o incentivo à interação em sala de aula muito se conecta com o que apresentou Vygotsky em seus estudos (2007; 2009), haja vista a importância de todos os envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem e, também, a valorização do conhecimento prévio de cada aluno, para que o desenvolvimento realmente aconteça. Ademais, percebe-se o papel do professor como um mediador do conhecimento e um grande problematizador dos conteúdos apresentados, conforme afirmado por Freire (2003; 2005; 2006; 2021). Por fim, o repensar das tecnologias em sala de aula, principalmente após as transformações que a Educação sofreu no período pandêmico, se faz necessário para práticas pedagógicas mais alinhadas às realidades dos alunos, como aponta Souza (2016).

Essas percepções, portanto, me fazem entender que, em relação à pergunta **“Elementos articuladores: quais estão presentes nas aulas de inglês?”**, o processo de ensino e aprendizagem, ligado ao lúdico e às tecnologias educacionais, e uma evidência ao

papel do professor como grande influenciador dessas práticas pedagógicas é o que tem estado presente nas aulas de inglês atualmente.

As estratégias de ensino do inglês nem sempre ficaram claras. Algumas das dissertações deram indícios de se utilizarem do Método Direto, por reforçarem aulas de inglês apenas em inglês. A maioria, contudo, apresenta a abordagem comunicativa como principal forma de condução das práticas pedagógicas das aulas de inglês, por valorizarem muito a fala, as produções orais dos alunos em diferentes contextos, a criação de diálogos, a contação de histórias, as perguntas e respostas de cada um e as interações, majoritariamente orais.

Ainda que não tenha debruçado sua teoria sobre estratégias de ensino, Vygotsky (2007; 2009) muito nos ensinou sobre a importância da fala e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem de uma língua - seja ela materna ou adicional. Sendo assim, a valorização da oralidade nessas produções científicas analisadas estão, de alguma forma, conectadas com os estudos do autor.

Portanto, esses indicativos apontam, em relação à pergunta **“Estratégias de ensino do inglês: o que vem sendo priorizado?”**, que a comunicação está sendo muito priorizada nas aulas de inglês atualmente, independente de utilizar apenas o inglês ou permitir o português como recurso de apoio nesse processo.

O olhar para os anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos) foi limitado em todas as produções científicas analisadas, ainda que todas elas tenham tido esse recorte em sua prática. Uma delas, apenas, deu maior ênfase teórica e prática para essa etapa de ensino, preocupando-se em adaptar os conteúdos para a idade das crianças e, ainda, defendendo a presença do inglês desde o início da educação formal. As demais produções não especificaram uma prática voltada a essa etapa de ensino que se diferenciasse das demais práticas.

Minhas percepções sugerem que, apesar de existirem, sim, pesquisas atuantes nos anos iniciais, isso não é garantia de que é um período totalmente visibilizado. Tal fato não muda a realidade escolar: escolas privadas continuam tendo a possibilidade de explorar um ensino e uma aprendizagem de inglês desde cedo, principalmente se pensarmos no quanto a tecnologia está inserida nesse processo, enquanto escolas públicas podem ficar atrás nessa escolha. Ademais, permanece sendo pouco defendida a regulamentação do ensino de inglês para anos iniciais, em conformidade com a BNCC (2018) e outros documentos.

A defesa por um ensino de idiomas que contemple crianças de 6 a 10 anos está relacionada a estudos que apontam a importância da Educação, dos processos de ensino e

aprendizagem e da interação em sala de aula para o desenvolvimento cognitivo infantil, conforme sugere, principalmente, Vygotsky (2007; 2009) em suas pesquisas sobre a infância.

Essa análise demonstra, em relação à pergunta “**Anos iniciais: esta etapa está mesmo invisibilizada?**”, que é uma etapa de ensino que está (in)visibilizada, ou seja, permanece sem ter a visibilidade que merece, embora, também, esteja ganhando uma ênfase gradativa.

Para finalizar em um formato esquematizado, ilustro abaixo um quadro-síntese de alguns elementos da minha pesquisa, objetivando demonstrar a forma como respondi à(s) minha(s) perguntas ao longo destas páginas:

Quadro 8 – Quadro-síntese

Objetivo geral	
Analisar o ensino e a aprendizagem de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos) nas produções científicas do período entre 1996 e 2022.	
Pergunta de pesquisa	
O que as produções científicas revelam sobre o ensino e a aprendizagem do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), desde que o ensino línguas adicionais começou a ser obrigatório, isto é, 1996?	
Autores carros-chefe da teoria	
Vygotsky (2007; 2009) Freire (2003; 2005; 2006; 2021) Souza (2016)	
Objetivos específicos	Resultados
Mapear elementos articuladores que permeiam as práticas pedagógicas do ensino e da aprendizagem do inglês nas produções científicas	Foram mapeados 3 elementos articuladores principais que permeiam as práticas pedagógicas nas produções científicas analisadas
Identificar estratégias de ensino de inglês presentes nas produções científicas selecionadas a partir do mapeamento	Foram identificadas 2 estratégias de ensino principais presentes nas produções científicas analisadas
Sintetizar os processos de ensino e aprendizagem do inglês encontrados nessas produções	Os processos de ensino e aprendizagem do inglês foram sintetizados através de quadros teóricos e conexões com autores carros-chefe da teoria

Resposta à pergunta de pesquisa

As produções científicas revelam que o ensino e a aprendizagem do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), desde que o ensino de línguas adicionais começou a ser obrigatório, isto é, 1996, vem sendo realizado com bastante interação entre os envolvidos, valorização à cultura dos alunos, uso de tecnologias e foco à comunicação oral, porém pouca visibilidade para anos iniciais e suas particularidades na Educação.

Fonte: elaborado por mim (2023).

Apresentadas essas últimas esquematizações, encaminho-me para algumas considerações finais desta dissertação, em que reúno minhas principais percepções sobre a (in)visibilidade do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos).

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre o sono e sonho, / Entre mim e o que em mim / É o quem eu me suponho / Corre um rio sem fim. / Passou por outras margens, / Diversas mais além, / Naquelas várias viagens / Que todo o rio tem. / Chegou onde hoje habito / A casa que hoje sou. / Passa, se eu me medito; / Se desperto, passou. / E quem me sinto e morre / No que me liga a mim / Dorme onde o rio corre — / Esse rio sem fim.

(Fernando Pessoa – “Poesias”, 1942, p. 173).

A visibilidade, ou não, do inglês na Educação, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos) – a etapa foco desta dissertação – depende de muitos fatores, conforme observado nas produções analisadas.

Para alcançar minhas considerações finais, que não se limitam ao fim destas páginas, mas que precisam de certa conclusão, eu fiz meu percurso teórico embasado em Vygotsky (2007; 2009) e Freire (2003; 2005; 2006; 2021), e em outros autores da Educação e do ensino do inglês. Portanto, o ensino e a aprendizagem, através do meu olhar, deve ser um processo que vai além do educacional, alcançando, também, a cultura do idioma ensinado, o contexto sócio-histórico dos alunos, os ambientes nos quais o idioma está inserido e os recursos físicos e digitais utilizados para apoiá-lo. Ainda, torna-se imprescindível uma relação professor-aluno com dinamicidade e ludicidade mas, acima de tudo, abertura ao aprendizado, isto é, possibilidades de interação entre colegas e práticas variadas que façam do professor um mediador do conhecimento.

O inglês, especialmente para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), teve suas nuances históricas, configurando em períodos de exaltação mas, também, de ausências e mudanças. Não se pode ignorar que o inglês, ainda, apesar de abrir portas aos seus aprendizes, também é motivo de desigualdades sociais, pela diferença no ensino em escolas públicas e privadas e pela não inserção da disciplina de língua inglesa desde o início da educação formal (considerando que sua obrigatoriedade começa nos anos finais do Ensino Fundamental). Isso tudo o torna “(in)visível”, conforme eu vim sinalizando nas seções anteriores, por ainda não ter a evidência que deveria, mas, com base em minhas análises, estar trilhando seu caminho.

Em se tratando das minhas análises, inclusive, pude perceber que elementos articuladores como o método de ensino e a forma como o inglês é trabalhado em sala de aula, o papel do professor e sua relação com seus alunos, o processo de ensino e aprendizagem e,

mais que isso, a definição de ensino e aprendizagem para cada um dos envolvidos nos processos educacionais, dentre outros, são determinantes para entender mais sobre a presença do inglês nas aulas da atualidade, e sua trajetória ao longo do tempo, justificando o motivo pelo qual ainda não é um idioma tão visível na prática quanto teoricamente parece ser. Ademais, a pouca especificidade em relação ao inglês, e muito menos sobre o inglês nos anos iniciais, nos diz que não é uma área do conhecimento tão priorizada como faz parecer. O foco nas atividades ensinadas, mas sem grandes contextos, demonstrou o quanto ensino não está sendo feito de forma tão conectada com a realidade, porém, há tentativas por parte dos professores em apresentar aulas com tecnologia, momentos lúdicos, materiais diversos e produção nas quatro habilidades, principalmente a fala.

Considerações mais técnicas sobre as produções referem-se ao fato de todas serem recentes (de 2017 para cá), o que indica que antes desse período havia quase nenhuma produção que abordasse ensino e aprendizagem, inglês e anos iniciais ao mesmo tempo; ainda, as quatro produções concentraram-se nas regiões Sul e Sudeste, levantando o questionamento sobre as outras regiões do Brasil. No que tange aos aspectos temáticos, metade das produções teve como tema secundário a tecnologia e a outra metade falou sobre a contação de histórias, indicando que vêm sendo dois elementos presentes nas práticas pedagógicas de inglês atualmente.

Apesar do foco das quatro produções científicas analisadas ter sido os anos iniciais, é uma etapa que não ganha destaque, tampouco ganha defesas para que, em algum momento, retiremos o prefixo “(in)” e mantenhamos, apenas e grandiosamente, sua visibilidade!

Espero que, com esta pesquisa, alguns caminhos sejam abertos no que tange ao olhar para o inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), que impacta diretamente no ensino e na aprendizagem desse idioma em outras fases da vida de uma criança e de um adulto. Além disso, que meus questionamentos e reflexões possam contribuir para documentos e direcionamentos mais assertivos para professores sobre como ensinar inglês nessa etapa de ensino. Para futuras pesquisas, sugere-se acompanhar como o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos) será realizado, haja vista que os efeitos do período pós-pandêmico virão com mais força agora e, com isso, as diferenças sociais podem ficar ainda mais demarcadas!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ANTHONY, Edward. Approach, Method and Technique. **English language teaching**, London, v.17, n.2, p. 63-67. 1963.

BAGNO, Marcos. Linguagem. In: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem>. Acesso em: 29 set. 2021.

BATISTA, Moisés Galvão. **A utilização de aplicativos no ensino de língua inglesa: desafios e propostas**. 103 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

BOHN, Vanessa Cristiane Rodrigues. **As estratégias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Anais da VI SEVFALE, Belo Horizonte, UFMG, 2006. Disponível em: <http://anais.letras.ufmg.br/index.php/SEVFALE/WISEVFALE/paper/viewFile/138/142>. Acesso em: 06 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pce-b002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio) - linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Colleção das Leis do Imperio do Brasil de 1809**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. Instituto de Pesquisa Data Popular. 1 ed. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRITISH COUNCIL. **Competências de comunicação em inglês a desenvolver para estudar no exterior**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/exame/ielts/blog/comunicacao-ingles>. Acesso em: 06 mai. 2023.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. Editora Atlas: São Paulo, 2009.

DEMO, Pedro. **Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 181-206, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ykNDRfDbHBj8CVgfYZ4RXRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mai. 2023.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar para que o aluno aprenda**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Renan Castro; MOZZILLO, Isabella. A língua inglesa no Brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável. **Travessias Interativas / São Cristóvão (SE)**, N. 22 (Vol. 10), p. 138–150, 2020.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; MOREIRA, Michele de Cassia Sabino. **As contribuições de Vygotsky aos estudos sobre a linguagem das crianças**. Cadernos Cajuína, V. 5, N. 1, 2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/357/249>. Acesso em: 02 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77ª ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Savana dos Anjos; NETO, Agostinho Serrano de Andrade. **Gestos no processo de ensino e aprendizagem**: uma revisão sistemática de literatura. Educ. rev. 39, 2023.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/RXtxPhB9nTJpryj9vsgJcPf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2023.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. Editora Companhia das Letras, 2003.

GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho. Interação social e o processo de construção de conhecimento: uma análise com base em três perspectivas: Freire, Vygotsky e Perret-Clermont. **Revista Humanidades e Inovação**, v.9, n.05, 2002.

HELB: HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL. Brasília: UnB, 2006.

Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

KONAGESKI, Jamile Tábata Balestrin. **Storyline no ensino de língua inglesa nos anos iniciais da educação básica**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2018.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. Editora Companhia das Letras, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Editora Rocco, 1943.

LORENZ, Karl. Michael; VECHIA, Ariclê. O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Collegio de Pedro II. In: NETO, W.G. et al. **Práticas Escolares e Processos Educativos**: Currículo, Disciplinas e Instituições Escolares (Século XIX e XX). 1. ed. Vitória. EDUFES, 2011, p. 115-152. (Coleção: Horizontes da História da Educação no Brasil, volume 1).

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos, 11ª ed, São Paulo: ícone, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. O Cérebro Humano e a Atividade Consciente. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos, 11ª ed, São Paulo: ícone, 2010.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARQUES, Ana Martins. **O livro das semelhanças**. Editora Companhia das Letras, 2015.

MARREIRO, Natércia Costa. **Ensino da língua estrangeira (francês) nas escolas estaduais de Fortaleza-proposta de uma visão mais globalizada para a gestão participativa**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3006>. Acesso em: 18 set. 2022.

MINCATO, Marina Camargo. **A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino**. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** (org.). 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORATO, Rodrigo Altair; FERREIRA, Rafaela Cícera; PEREIRA, Cláudio Alves. **Perspectivas de ensino bilíngue de inglês na educação básica brasileira**. 2020. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/1109>. Acesso em: 08 mai. 2021.

NASCIMENTO, Naiara Aparecida. **Lev Semionovitch Vigotski e a Educação Escolar: uma prática educativa humanizadora como princípio para o desenvolvimento da consciência humana**. 2020. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

NUNES, Marisa Fernandes. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. *Educar*, Curitiba, n. 9, p. 49-58. Editora da UFPR, 1993.

PARDO, Fernando da Silva. O Ensino de Inglês nos Anos Iniciais da Escola Pública: Por Quê? Para Quê? Para Quem? **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, p. 12-29, 2019.

PARDO, Fernando da Silva. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2018.

PARREIRAS, Vicente Aguiar; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa**. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 17, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23308/21373>. Acesso em: 29 set. 2021.

PASINOTTO, Renata. **O erro no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/840.pdf. Acesso em: 06 mai. 2023.

PENRABEL, Daniella; CARVALHO, Patrícia Alves. **De repente, aulas remotas! O reinventar-se na profissão docente**. Revista Latino-Americana de Estudos Científico – ISSN 2675-3855 – v. 02, n.07, 2021.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. (Nota explicativa de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Poema ortónimo de Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1942.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional. Brasília, 2010. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia. **L. S. Vigotski:** algumas perguntas, possíveis respostas.... In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). Educação infantil e Sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. **O inglês na educação básica brasileira:** sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. Ensino e Tecnologia em Revista, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Prefácio. In: ANJOS, Flávio Almeida dos. **Desestrangeirizar a língua inglesa:** Um esboço da política linguística. Bahia: Editora UFRB, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de inglês no contexto de transformação social. In: SCHEYERL, Denise; RAMOS, Elizabeth (Ed.). **Vozes, olhares, silêncios:** diálogos transdisciplinares entre a lingüística e a tradução. SciELO-EDUFBA, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves. (org.). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, 13(01), 233–267. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207/32129>. Acesso em: 02 abr. 2023.

RAMOS DA SILVA, Victor. A pronúncia no ensino de línguas estrangeiras. *In:* DE PINHO, José Ricardo Dordron (org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2022.

ROSA NETO, Ernesto. **Didática da matemática.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

ROZENO, Eliana. Feitoza. Métodos inovadores no ensino de línguas. **Revista Científica da FASETE**, 2018.

SANTOS, Eric Rodrigues dos. **Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I:** uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SCHÜTZ, Ricardo Edmundo. História da Língua Inglesa. **English Made in Brazil:** educational site. 2020. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-historia-da-lingua-inglesa.html>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Karine Soares de Souza; OLIVEIRA, Thiago Soares de. Ensino de Inglês na rede pública brasileira: Perspectiva histórico-curricular e implicações sociais. **Educação Por Escrito**, v. 13, n. 1, p. e40507, 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. (org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Editora da UTP, 2016.

SOUZA, Ana Paula Ramos de; STEFANELLO, Carla Adiers; SPILMANN, Ivomar Antônio. **A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático**. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 23-52, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/226>. Acesso em: 24 abr. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gêneros orais: conceituação e caracterização**. Uberlândia: Olhares & Trilhas. vol. 19, n. 2, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.