

Ensino de Inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos

Teaching English to children in the early grades of public education in the light of multiliteracies

Christiane Batinga Agra^{*}
Sergio Ifa^{**}

RESUMO: O presente artigo é fruto de um estudo que teve como objetivo compreender uma experiência de introdução do componente curricular língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública da periferia de Maceió, em Alagoas. O aporte teórico foi baseado na visão de língua de Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010), que a considera um fenômeno social que só se materializa na presença do outro, e nas discussões sobre multiletramentos de Rojo (2012) e Monte Mór (2015), que consideram a multiplicidade de semioses e a multiplicidade de culturas envolvidas em nossos contextos de uso da língua. Metodologicamente, a pesquisa, inserida no paradigma qualitativo, é um estudo de caso (LUDKE; ANDRE, 1986). Os dados foram coletados por meio de planos de aulas, relatos de aula e atividades produzidas pelos alunos. Após a interpretação dos dados, percebemos a importância da inclusão do ensino de inglês nas séries iniciais do ensino público uma vez que a problematização e a reflexão sobre os temas trabalhados em sala propiciaram, aos alunos, o desenvolvimento linguístico e uma compreensão expandida do mundo, pois conseguiram ir além das visões homogeneizadoras e centralizadoras apresentadas inicialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de inglês para crianças. Multiletramentos. Crítica.

ABSTRACT: The present article shows results from a study which aimed to understand an experience in which English was taught as a school subject at an Early Elementary School in a public school in the suburbs of Maceió, in Alagoas. The theoretical framework was based on the language view of Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010), who considers it a social phenomenon that can only be materialized in the presence of the other(s), and discussions about multiliteracies (ROJO, 2012; MONTE MOR, 2015), which consider the multiplicity of semiosis and the multiplicity of cultures involved in our contexts of language use. Methodologically, this research can be categorized in the qualitative paradigm as a case study (LUDKE; ANDRE, 1986). Data were collected through lesson plans, class journals and activities produced by the children. After interpreting the data, we have noticed the importance of the inclusion of English as a school subject in the early grades of public schools because the children problematized and reflected upon the themes proposed in the classroom. As a consequence, the children revealed linguistic improvement and an expanded understanding of the world when going beyond homogenizing and centralizing visions identified at the beginning of the study.

KEYWORDS: Teaching English to children. Multiliteracies. Criticism.

* Mestra em Letras e Linguística (PPGLL/UFAL). Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió.

** Doutor (2006) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor associado de inglês no curso de Letras-Inglês e pertence à linha Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas.

1 Introdução

É inegável a ubiquidade da língua inglesa e sua importância em ações de nosso cotidiano, desde ir ao *shopping center*, comer um *hot dog* ou apresentar as pesquisas científicas em congressos, por exemplo. Podemos perceber que o papel que vários estudiosos (GRADDOL, 1997; RAJAGOPALAN, 2005; KUMARAVADIVELU, 2006) atribuem à língua inglesa é o de língua de negócios, da ciência e da tecnologia.

Verifica-se que, hoje em dia, o número de pessoas que falam inglês como língua adicional¹ ultrapassa o número de falantes nativos do idioma (CRYSTAL, 1997)². Pelo uso que dele fazemos em nossas vidas, no nosso cotidiano cultural, qualquer pessoa que revela um conhecimento básico da língua teria mais possibilidades de interagir e comunicar-se em vários contextos. Entendemos, assim, a necessidade do seu aprendizado nas primeiras séries do ensino fundamental I, mas acreditamos, no entanto, que a importância desse aprendizado vai muito além da perspectiva meramente instrumental ou linguística, que compreende a língua como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005), quando utilizada nas interações entre as pessoas.

Concordamos com Rocha (2012) quando diz que o ensino da língua inglesa pode ser compreendido se voltado para uma perspectiva formadora da criança como cidadã. Essa visão se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) para o Ensino Fundamental II. Nesse documento, lemos que

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19)

Percebemos, assim, que o documento aponta para uma justificativa de aprendizagem que vai além da mera estrutura linguística, dando condições para que a criança, a partir do uso da língua, possa construir e ampliar sua compreensão da realidade que a circunda. Nessa

¹ Compartilhamos da compreensão de Moreira Júnior (2016) sobre língua adicional, que a entende “como um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender as suas necessidades como condição para as suas práticas sociais. Não como língua do outro, objetificada. Ademais, para mim, é uma questão de identidade e meu posicionamento político. Isto é (...), entendo que combato a hegemonia e poderio de uma(s) língua(s) em relação a outras” (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p. 20).

² De acordo com Crystal (1997, p. 6), estatísticas sugerem que cerca de um quarto da população mundial é fluente ou competente em Inglês.

direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries³ (Ensino Fundamental I) – mesmo não tratando especificamente do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, enfatizam a visão de formação cidadã das crianças no trecho: “o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (BRASIL, 1998a, v.1, p. 27).

Acreditamos que o conhecimento de uma outra língua amplia sobremaneira as possibilidades de acesso aos recursos culturais e de reflexão sobre as realidades que circundam os alunos e alunas. Assim, apesar de os documentos oficiais não preverem a introdução de línguas adicionais no Ensino Fundamental I de forma compulsória, entendemos que a sua inserção pode vir a contribuir para a formação cidadã das crianças estudantes da Escola Pública. Hoje, a introdução de uma língua adicional tem um caráter facultativo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano). Os alunos desta última passam a ter contato com a nova língua a partir do 6º ano. Compactuamos, assim, com Rocha (2012), quando ela afirma que essa inserção tardia da língua adicional (se comparada às escolas privadas) se constitui num fator de exclusão social, uma vez que não oportuniza aos alunos da escola pública as mesmas possibilidades de contato com outros discursos e conseqüentemente outras culturas que têm os estudantes de escolas privadas.

Muitos países europeus já formalizaram o ensino de inglês nas escolas a partir das séries iniciais e há pesquisas que refletem sobre questões relacionadas ao desenvolvimento das crianças, bem como sugerem atividades para o trabalho com esse público específico, tais como as de Scott e Ytreberg (1990), Cameron (2001, 2003), Philips (2003), Brewster, Ellis e Girard (2002), Pinter (2006), entre outros.

No Brasil, destacamos os trabalhos de Santos (2005, 2009), que discutem questões relacionadas à formação de professores para atuar com crianças, bem como as crenças de alunos e professores envolvidos no ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC). Em Rocha (2006, 2010), por sua vez, encontramos uma discussão sobre propostas e parâmetros oficiais para a consolidação do inglês nas séries iniciais do ensino público. Destacamos também pesquisas que fazem alusão a jogos e brincadeiras em sala de aula (LUZ, 2003; SZUNDY, 2002; TAMBOSI,

³ Cabe ressaltar que os PCN antecedem a lei que institui o Ensino Fundamental de 9 anos (fato ocorrido em 2006). Portanto, a nomenclatura utilizada de 1ª a 4ª série para o Ensino Fundamental I. Atualmente, o Ensino Fundamental I vai do 1º ao 5º ano.

2006) e outras que utilizam histórias infantis como recurso didático (TONELLI, 2007; SCAFFARO, 2006).

O estudo traz subsídios importantes porque enfoca dois segmentos pouco explorados e investigados: crianças aprendendo línguas adicionais e ensino de línguas adicionais em escolas públicas. Acreditamos que a não obrigatoriedade da língua como componente curricular nos currículos das escolas públicas seja um dos fatores que colabore para esta escassez de estudos. Esperamos que esta investigação, realizada em um contexto real, contribua para o fortalecimento da discussão acerca do ensino-aprendizagem de línguas adicionais para crianças numa perspectiva formadora de cidadãos críticos.

2 Em que nos embasamos teoricamente

Nos dias de hoje, vivemos um período que muitos chamam de pós-modernidade (VENN, 2000), modernidade reflexiva (GIDDENS, 1997) e que Bauman (2001) denomina modernidade líquida, uma vez que, para ele, vivenciamos um momento de extrema fluidez nos nossos pensamentos e relações sociais.

Para o autor polonês, o ser humano pode ser caracterizado pela instabilidade e incompletude. A instabilidade se revela na percepção de que nada é permanente e tudo aquilo que está presente ou parece ser concreto e estável em um determinado momento pode mudar em outro. A incompletude é o sentimento que vai de encontro aos princípios de uma modernidade "concreta" que enxerga o homem como um ser completo e acabado e as verdades são consideradas estáveis e absolutas.

A globalização que vivenciamos está atrelada a uma conjuntura econômica e política que difunde um discurso⁴ de possível dissolução de fronteiras entre espaço e tempo. Este discurso global estaria primordialmente construído na língua inglesa e se revelando com características ao mesmo tempo globais e coloniais. Quando dizemos vivenciamos, estamos nos referindo à nossa realidade brasileira de um país 'do Sul' e, portanto, ainda sob a égide de relações de colonialidade. Meneses (2008) nos esclarece sobre a exploração e a dominação que

⁴ Aqui concordamos com Kumaravadelu (2006, p.140) ao dizer que "O discurso designa o território conceitual inteiro no qual o conhecimento é produzido e reproduzido. Inclui não somente o que é, na verdade, pensado e articulado, mas também determina o que pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu."

sofremos por conta da hierarquização e valorização do que é produzido nos países colonizadores do hemisfério Norte. Para ela,

A constituição mútua do Norte e do Sul e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanecem cativas da persistência das relações capitalistas e imperiais. No Norte global, os ‘outros’ saberes, para além da ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, radicalmente excluídos da racionalidade moderna. A relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, sendo talvez o eixo da colonização epistêmica o mais difícil de criticar abertamente. (...) Esta hierarquização de saberes, juntamente com a hierarquia de sistemas econômicos e políticos, assim como com a predominância de culturas de raiz eurocêntrica, tem sido apelidada por vários investigadores de ‘colonialidade do poder’. (MENESES, 2008, p. 5)

Entendemos que nenhum texto é neutro ou inocente (JANKS, 2016; KUMARAVADIVELU, 2006). Assim, as ideologias⁵ são reveladas na/pela língua, nos/pelos discursos que os falantes/autores produzem nas interações sociais (consideradas como importantes territórios sociais em que as ideias, visões e ideologias são construídas). Na visão de Bakhtin/Volochinov (2012),

O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da enunciação social dessa expressão (...). Assim, a personalidade que se exprime, apreendida por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 121)

O discurso, produto de interações sociais, não reflete apenas o pensamento daquele que o anuncia, mas também as vozes interiores que dialogam com o enunciador. Essas vozes interiores podem revelar ideologias diferentes, contraditórias, conflitantes, mas que, muitas vezes, podem estar presentes no discurso do falante. Bakhtin (2011, p. 272) nos alerta que "nenhum homem é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio eterno do universo", ou seja, o discurso produzido é um mosaico das experiências de interações sociais vividas ao longo da vida.

Nesta linha de raciocínio, o discurso produzido em língua inglesa pode ter características globais e coloniais uma vez que ele, muitas vezes, se manifesta através da

⁵ Concordamos com a visão de ideologia proposta por Bakhtin e seu Círculo. Miotello (2014) assim resume o pensamento dos autores russos, que discorrem sobre dois tipos de ideologia – a oficial e a do cotidiano: “ a ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2014, p. 169).

ideologia do dominador – aquele detentor do poderio econômico. É fundamental esclarecer e problematizar que o ensino de inglês, assim como qualquer discurso, não é desprovido de parcialidade, interesses e de ideologia. Nessa lógica, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 7) nos advertem que "a expansão do inglês não é a expansão apenas da língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que, ao promoverem o inglês, promovem concomitantemente ideais do Ocidente e da modernidade". Moita Lopes (2003, p. 30), corroborando as autoras, apresenta sua preocupação com um discurso único que essa expansão poderia causar. Para ele, "o discurso global atravessa o mundo em tempo real, tornando as massas mais facilmente manipuláveis" em prol dos interesses da economia dominante. Não podemos nos esquecer do poder existente nestas relações, como afirma Tílio (2013) quando diz que,

ser globalizador ou globalizado é uma questão de poder: enquanto algumas sociedades têm o poder de globalizar sua cultura, outras são "vítimas" dessa globalização, em maior grau quando são "engolidas" pela globalização, ou em menor grau, quando conseguem re-articular o global e transformá-lo em local. (TÍLIO, 2013, p. 62)

As preocupações apresentadas pelos autores acima indicam a importância do trabalho que devemos empreender para problematizar e refletir sobre os discursos dominantes (transparentes ou escondidos) para que tenhamos oportunidade de fazermos nossas escolhas. O desconhecimento das ideologias dominantes pode levar à manipulação por esses discursos que tendem a ser homogeneizadores e massificadores. Nesse cenário, apostamos que o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa pode ser favorecido se trabalharmos a reflexão, o questionamento, a problematização dos discursos que circulam no mundo. O professor, entendido como mediador, pode contribuir para que os discursos veiculados sejam desnaturalizados e problematizados para promover o posicionamento crítico dos alunos (independente da faixa etária dos estudantes envolvidos).

Questionamos a visão daquele professor que se preocupa demais com os aspectos meramente estruturais da língua ou aquele que continua enxergando o falante nativo do inglês e sua cultura como ideais a serem atingidos. Nas palavras de Moita Lopes (2005, p. 63), "um projeto de ensino é enfraquecedor na medida em que visa apenas inculcar nos discentes valores e modos alheios". É o momento de nos questionarmos, então, sobre o papel do professor e o da Língua Adicional como componente curricular nos nossos currículos escolares. Apostamos que ela tem a possibilidade de ampliar a visão do aluno sobre o mundo, propiciando espaços para promover a conscientização de como ele enxerga a si mesmo e a sua cultura e como se posiciona

acerca das culturas dos outros. Nessa direção, concordamos com Duboc (2014, p.44) quando ela diz que “o aluno da contemporaneidade é altamente participativo, necessitando usar a língua (...) como uma ferramenta para o agir crítico, para que ele seja capaz de ‘responder’ ao seu entorno, participando plenamente das práticas sociais”.

Por vivenciarmos um mundo além da palavra escrita (GEE, 2003), em que somos expostos frequentemente a imagens, sons, vídeos e gestos, enxergamos como natural a necessidade de levarmos esses textos multissemióticos para as salas de aula. Assim, concordamos com Rocha (2007, p.17), quando ela diz que “torna-se imperativo pensar o processo de ensino-aprendizagem para além da letra, ou seja, abarcando a construção de sentidos por meio de outros signos que não somente as palavras”. Nesta direção, as palavras de Rojo (2012) esclarecem que

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO, 2012, p. 8)

Trabalhar na perspectiva dos multiletramentos envolve, assim, valorizar as diversas culturas que permeiam o universo dos participantes da pesquisa (local e regionalmente), e também fazê-los ter contato com outras, para que consigam se posicionar criticamente diante de um mundo multissemiótico e plural. Além disso, não podemos nos esquecer de que os contatos e reconhecimentos podem acontecer por meio de letramentos formais e os considerados não formais, tais como: saber jogar um determinado jogo de videogame, conseguir operar um caixa eletrônico ou até mesmo conseguir baixar um aplicativo no celular. Indispensável deve ser o trabalho de problematização e valorização de todos os letramentos.

Rocha (2007, p. 22) nos diz que “a educação de línguas transformadora deve visar, portanto a construção de multiletramentos necessários na nova língua, para que o aluno seja capaz de engajar-se em práticas sociais mediadas pela linguagem”. E essas práticas sociais obviamente valorizam conhecimentos produzidos dentro e fora dos muros da escola. O importante é permitir às crianças da escola pública acesso a discursos diversos para que elas consigam deles se apropriar de forma consciente e crítica. Assim, podemos trabalhar com textos escritos formais, mas também com fotos, propagandas, vídeos vinculados em mídias sociais, mensagens de aplicativos de conversas instantâneas, cardápios, programas de TV, enfim, textos

que vinculam discursos que muitas vezes fazem parte da realidade vivida pelos estudantes e que eram/são frequentemente excluídos por jamais pensarmos poder discutí-los em sala de aula.

Os multiletramentos requerem o desenvolvimento da criticidade, fundamental para que consigamos refletir e nos posicionar diante do contexto contemporâneo no qual estamos inseridos, porque na fluidez da sociedade atual, a criticidade é crucial para que possamos refletir sobre as forças hegemônicas e discursos dominantes que a permeiam. Assim concordamos com Tílio (2013) quando diz que

Alguns pressupostos básicos de uma teoria de letramento crítico são a desnaturalização e não neutralidade do conhecimento; a instabilidade da realidade, constantemente (re) (co) construída; a multiplicidade do significado, historicamente e culturalmente (re) (co) construído, sempre múltiplo, negociável e contestável, considerando as relações de poder envolvidas nas práticas sociais. (TÍLIO, 2013, p. 68)

Queremos salientar a importância da compreensão que fazemos do que é ser crítico. Apoiamo-nos em Monte Mór (2015) quando ela estabelece uma relação entre os termos *criticism* e *critique*. Segundo a autora, o primeiro termo se refere a uma crítica especializada, que remonta à escolarização; já o segundo está relacionado à percepção social, à experiência de vida, sendo, portanto, subjetiva e não relacionada diretamente aos bancos escolares. Geralmente quando mencionamos a palavra crítico, é o primeiro termo que nos vem à mente, no entanto a noção de criticidade presente no letramento crítico que defendemos nesse estudo “remete a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão” (MONTE MÓR, 2015, p. 43). Ou seja, o letramento crítico está diretamente relacionado à capacidade do indivíduo de refletir sobre o seu universo e de compará-lo com realidades diferentes, de se colocar na posição do seu interlocutor para, como consequência, saber conviver com as diferenças em um mundo plural e heterogêneo.

O letramento crítico pode levar a (novas) possibilidades de posicionamento e ação. Entendemos que tais possibilidades traduzem uma posição agentiva diante do contato com outros discursos. Assim, concordamos com Duboc (2014), quando ela diz que atividades que promovem a agência podem favorecer

a resposta do aluno ao seu entorno, ou seja, o seu posicionamento diante de uma determinada situação ou tema, a compreensão histórica desta sua posição e ainda o reconhecimento da existência de posicionamentos outros, além da possibilidade iminente de ver seu próprio julgamento transformar-se. (DUBOC, 2014, p. 27)

Ponderamos, assim, que pensar em possibilidades de trabalho com a Língua Inglesa junto a crianças do Ensino Fundamental I (EFI) deveria envolver o desenvolvimento de multiletramentos, que oportunizaria às crianças lançarem mão dos questionamentos e reflexões propostos em sala de aula para compreenderem melhor suas realidades. A seguir, fazemos uma breve descrição de como foi realizado o estudo.

3 Uma breve descrição do estudo

A investigação realizada é uma pesquisa qualitativa pois “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). O processo a que nos referimos envolveu uma experiência de introdução⁶ da língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública na periferia de Maceió (AL).

Dentro do paradigma qualitativo de pesquisa, optamos por conduzir a nossa investigação como um estudo de caso que, segundo Ludke e André (1986, p.18 e 19), caracteriza-se por investigar uma realidade que é única. Em suas palavras: “O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outras realidades ou situações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Quando falamos desse tipo de estudo, é muito importante que sejam determinadas as fronteiras que delimitam o caso que será estudado. Isso significa que um estudo de caso pode compreender apenas um grupo de alunos em sala de aula (se o pesquisador assim o desejar) ou um contexto maior, que envolva alunos, pais, professores e comunidade, por exemplo. Tudo depende de qual aspecto o pesquisador deseja focalizar ou aprofundar em sua investigação. Para Hood (2009, p. 68) o estudo de caso é um sistema delimitado⁷, necessário para que o pesquisador estabeleça as fronteiras do seu estudo.

Nossa investigação é um estudo de caso porque enfocamos um grupo de alunos que participou da primeira oferta de língua inglesa em uma escola pública da periferia da cidade de Maceió. Visamos entender profundamente a realidade específica durante o período investigado.

⁶ Utilizamos o termo introdução para dar a ideia de que foi a primeira vez que o componente curricular língua inglesa foi oferecido na escola.

⁷ “Bounded system” em Inglês.

Iniciamos o estudo no momento em que escolhemos a escola e tivemos o primeiro contato com as 30 crianças participantes, em novembro de 2014.

Ao todo, foram ministradas⁸ 20 aulas, perfazendo um total de aproximadamente 40h de interação direta com os alunos. As aulas, assim, iniciaram em novembro de 2014 e terminaram em outubro de 2015⁹. Em cada momento-aula, procuramos coletar e posteriormente interpretar os dados dos planos de aula (20 ao todo), das gravações em áudio das aulas (20 transcrições), das produções realizadas pelos alunos nas aulas (textos, desenhos e vídeos) e dos diários de observação da professora pesquisadora (que eram redigidos após cada momento com as crianças. Foram 20 ao todo). Eventualmente, pudemos recolher também o diário de observação da professora titular da turma (02 diários) e um diário de observação de Alef¹⁰, um professor que foi convidado a participar em uma aula da pesquisa.

Desde o início da pesquisa, nossa intenção foi tornar as aulas e o aprendizado significativos para as crianças. Não havia a pretensão de elaborar um plano de curso previamente e sem o conhecimento das necessidades e interesses das crianças. Também não queríamos seguir nenhuma sugestão proposta por livros didáticos. Nós gostaríamos que os temas surgissem a partir das necessidades e dos interesses das crianças, uma vez que, se eles fossem escolhidos previamente correríamos o risco de, como nos previnem Rocha e Tílio (2009, p.307), abordar conteúdos não situados no mundo dos alunos porque seriam “abstrações em um vácuo social”. O universo da escola foi o primeiro tema escolhido e a partir dele surgiram os temas atividades de lazer e comida.

Foi durante as primeiras leituras atentas que fizemos dos dados coletados que identificamos a importância e a referência ao outro. Quem é esse outro que se revelou nos discursos produzidos pelas crianças? A partir dessa constatação, começamos a refletir sobre os impactos que a interação com o outro provoca na formação e na aprendizagem das crianças e acima de tudo na relação que elas passaram a estabelecer com a língua inglesa, por meio do contato com discursos e valores diversos.

⁸ As aulas foram ministradas pela professora pesquisadora e coautora.

⁹ Os encontros, com duração de 2h, ocorriam semanalmente, mas ocorreram algumas interrupções durante o período da investigação devido a uma greve dos servidores municipais e ao afastamento da professora titular da turma por licença maternidade.

¹⁰ Vale ressaltar que todos os nomes aqui são citados são fictícios para preservar as identidades dos participantes e que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (parecer 770.624).

Queremos salientar que não estávamos aprendendo (ou ensinando) a língua e o seu único pacote cultural, principalmente ao lidar com crianças que estavam tendo um primeiro contato com uma língua adicional. Assim, achamos válido que elas aprendessem a língua e conhecessem outras culturas para ter uma visão de que o mundo pode ser (e de fato é) diferente de nós e para cada um de nós.

É esse contato com o novo e com o diferente que pode nos fortalecer e nos empoderar, uma vez que nos permite refletir criticamente sobre nossa realidade local a partir do contato com o global. Numa visão de transculturalidade, há uma permeabilidade entre culturas diversas, que interagem umas com outras num conceito análogo ao de fluidez. Concordamos assim com Cox e Assis-Peterson (2007) quando elas afirmam que

conceitos como pluralismo cultural, diversidade cultural, multiculturalismo ou interculturalidade não nos parecem ser capazes de traduzir essas realidades. Eles nomeiam a existência de grupos culturais diversos, contudo silenciam acerca de suas contaminações e seu permanente estado de fluxo. Para traduzir ainda que aproximadamente tais realidades, optamos pelo termo transculturalidade. (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 35)

A questão da criticidade surge, então, como uma necessidade basilar no trabalho com multiletramentos, uma vez que a proposta se coaduna com as questões referentes à diversidade de culturas e à diversidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea. Concordamos assim com Rojo (2012a, p28) quando ela diz que trabalhar com multiletramentos na escola envolve uma discussão sobre as culturas locais e as culturas globais, a fim de que os alunos construam critérios críticos de apreciação desses valores locais e globais. A seguir, apresentamos um recorte da interpretação dos dados, nos atendo às questões relacionadas ao trabalho com multiletramentos.

4 O desenvolvimento da criticidade

Para interpretação dos dados, enfocamos dois aspectos que se sobressaíram: o convívio com a diferença e o trabalho com a criticidade. Assim, acreditamos que não basta apresentar algo novo ou diferente aos alunos se não provocar o pensar, o refletir sobre a novidade. Por isso, entendemos que o contato com o diferente pode promover, via reflexão, a construção de novos olhares que, por sua vez, podem provocar o respeito e a compreensão de que a diferença não precisa ser necessariamente comparada e classificada como melhor ou pior. Nessa esteira de pensamento, nos apoiamos em Rocha (2012, p.105) quando ela diz que “sob perspectivas

pluralistas, é preciso que a ideia de respeito às diferenças incorpore a ideia de heterogeneidade em sua essência, levando-nos a valorar as diferenças sob perspectivas menos assimétricas”.

Para ilustrar a importância de fazer os alunos perceberem o diferente, o respeito a ele e o benefício de entendê-lo como mais um elemento que torna o mundo plural, destacamos o momento em que a professora pesquisadora levou imagens de salas de aula de diferentes países contemplando o tema “escola”.

Ao mostrar uma sala de aula na Inglaterra, por exemplo, (fig. 1) a seguinte discussão surgiu:



Figura 1. Sala de aula na Inglaterra

Fonte: www.mdig.com.br.

João: Essa é de cair o queixo! (Se referindo a sala de aula)

Camila: Oxe! Só porque é na Inglaterra? Nada a ver! É normal, uma sala! Só que todo mundo é loiro, só tem uma menina morena...

Professora pesquisadora : O que você pensa disso?

Camila: Ela deve estar mal né tia, porque é pobre!

Professora pesquisadora: E todo preto é pobre?

Eliel: Nada a ver. Preto não pode ser rico não?

Camila: Eh, pode. Mas não sei... Essa não tá com cara não... Ela tá muito triste...

Professora pesquisadora: Pobre, preto e triste, como assim Camila?

Camila: É o que a gente vê aqui tia! A maioria é pobre e triste não é não?

Professora pesquisadora: Mas será que tem de ser assim? E será que aqui no Brasil é sempre assim?

João: Aqui no Brasil é né gente? Vamos combinar! Lá fora eu já não sei...

(Excerto aula 01)

Identificamos, a princípio, que há uma tentativa de generalizar a cultura (talvez desconhecida) do outro. No final da discussão, os alunos afirmam que se sentem à vontade para falar daquilo que conhecem (“Lá fora eu já não sei,,,”), e mesmo assim não percebem que tendem a fazer generalizações. Quando João diz “Aqui no Brasil é né gente? Vamos combinar!”, ele está se referindo provavelmente à sua realidade local e acaba englobando o Brasil inteiro. Tal discurso revela o que naturalmente fazemos e o que nos é transmitido e construído socialmente. Ao generalizar ideias, conceitos ou visões como João fez, perdemos uma oportunidade de abertura para questionamentos e novas visões. Em outras palavras, naturalizamos. Naturalizar promove a aceitação sem problematização ou questionamentos. Naturalizar promove a concordância e o consenso. Temos como objetivo ao ensinar línguas adicionais a não-naturalização. Neste sentido, Rocha (2012) sublinha a importância da criticidade. Para ela,

A construção do pensamento crítico e transformador por meio do ensino de língua inglesa nos primeiros anos da educação formal tem como base, portanto, o contínuo questionamento das relações que produzem as desigualdades, procurando romper com a forte tendência de se enxergar o diferente de forma unívoca e seguir padrões culturais modelares. (ROCHA, 2012, p. 86)

Retomando o excerto de aula 01, as perguntas feitas pela professora pesquisadora (“O que você pensa disso?”, “E todo preto é pobre?”, “Como assim...?”) evidenciam o objetivo de estimular o debate e a reflexão sobre os discursos naturalizados verbalizados pelas crianças. Quando Eliel indaga seus colegas, “Nada a ver! Preto não pode ser rico não?”, ele está, de certa forma, abrindo possibilidades para reflexões além daquelas já conhecidas e generalizadas por eles (“É o que a gente vê aqui tia...”). Claro que, esses momentos de interação, de contato, de troca e de reflexão sobre os diferentes olhares devem ser estimulados e oportunizados para fomentar o desenvolvimento da criticidade.

Um desses momentos aconteceu durante a produção de alguns vídeos de curta duração, em que as crianças iriam se apresentar para duas ETAs¹¹ que estavam em estágio na Universidade Federal de Alagoas e iriam nos ajudar em alguns encontros da pesquisa. Os alunos gravaram seus vídeos que foram mostrados para elas e as ETAs (Christina e Maggie) também

¹¹ As ETA's (English Teaching Assistants) fazem parte de um programa desenvolvido pela CAPES – Fulbright, que consiste na inserção de um bolsista norte americano na condição de assistente de ensino em cursos de bacharelado ou licenciatura em Letras – Inglês. A Faculdade de Letras da UFAL recebeu nesse ano quatro bolsistas.

gravaram um vídeo em que se apresentavam para as crianças. No momento em que a professora pesquisadora mostrou os vídeos das americanas em sala de aula, a seguinte discussão surgiu:

Eliel: Oxe, tia!! Essa Maggie é americana, mas a outra não é não!!!

Professora pesquisadora: Por que você diz isso?

Eliel: A outra é chinesa tia! Tem os olhos puxados!

Professora pesquisadora: Ué... Vocês acham que todo mundo nos Estados Unidos é loiro como a Maggie?

Emily: A maioria é sim tia! Se não for é porque não é americano!

Professora pesquisadora: Será? O que vocês acham?

João: Acho que não tia! E aqueles jogadores de basquete? A maioria é preto!

Professora pesquisadora: Aqui no Brasil, todo mundo é igual?

Vários alunos: Claro que não!

João: Aqui é tudo misturado tia!

Professora pesquisadora: E por que vocês acham que lá nos Estados Unidos todo mundo deve ser igual?

(vários alunos falam ao mesmo tempo entre si)

Professora pesquisadora: O que você acha Emily?

Emily: É... Pode ser, como eu não conheço né? Aqui eu posso falar porque conheço!
(Excerto aula 02)

Nesse excerto percebemos a presença de vários conceitos cristalizados como senso comum no discurso das crianças. Ao falar sobre aspectos físicos dos habitantes de um determinado lugar eles reafirmam o padrão do americano como branco e loiro. Para eles também, todos aqueles com olhos puxados são chineses. Interessante é perceber que essas afirmações surgem, como já mencionamos, muitas vezes, pelo desconhecimento do outro e de suas diversas culturas. O estereótipo é criado numa tentativa de homogeneização dessas culturas. No caso da cultura americana vemos a consolidação do padrão físico do europeu – branco, loiro e muito provavelmente considerado bonito. Ao pedir que eles refletissem sobre essa diferença, a aluna chega à conclusão que pode falar com propriedade daquilo que conhece e não do desconhecido (É... Pode ser, como eu não conheço né? Aqui eu posso falar porque conheço!). Por isso é tão importante para as crianças conhecerem, terem contato com outros, mesmo sabendo que esse contato a princípio as desestabiliza.

Ao tratar do tema “comida” trabalhamos a criticidade e o exercício da cidadania. Ao todo, foram cinco aulas trabalhando comidas e a professora pesquisadora realizou três atividades diferentes com os alunos. Na primeira atividade, a pesquisadora deixou que as crianças verbalizassem palavras relacionadas a comida que fossem significativas para elas, ao invés de simplesmente levar um vocabulário pré-determinado. Assim, recolheu encartes dos

supermercados próximos ao conjunto habitacional onde fica a escola e pediu que eles montassem o seu “prato”, de acordo com seus gostos pessoais. Eles deveriam recortar e colar nos pratos os produtos disponibilizados nos encartes. Eles também poderiam desenhar, colorir, recortar e colar seus alimentos preferidos.

Com os pratos montados as crianças iriam socializar com seus colegas, verbalizando as suas escolhas. Esse primeiro momento foi feito em língua materna. A partir daí foi introduzido o vocabulário em inglês relacionado àquelas comidas que eles escolheram. Num segundo momento, eles voltaram a apresentar as suas escolhas, mas agora em inglês. Percebeu-se que as crianças tinham interesse em discutir questões relacionadas a alimentos saudáveis e não saudáveis e em uma das aulas surgiu um debate acerca do lanche que era servido na escola. As crianças achavam o lanche saudável, mas repetitivo (eles tomavam sopa quase todos os dias) e então a professora pensou na criação de um novo cardápio para o refeitório. Esses cardápios foram elaborados em inglês (fig. 2) e a coordenação da escola concordou em participar do processo, discutindo a viabilidade de sua implantação.

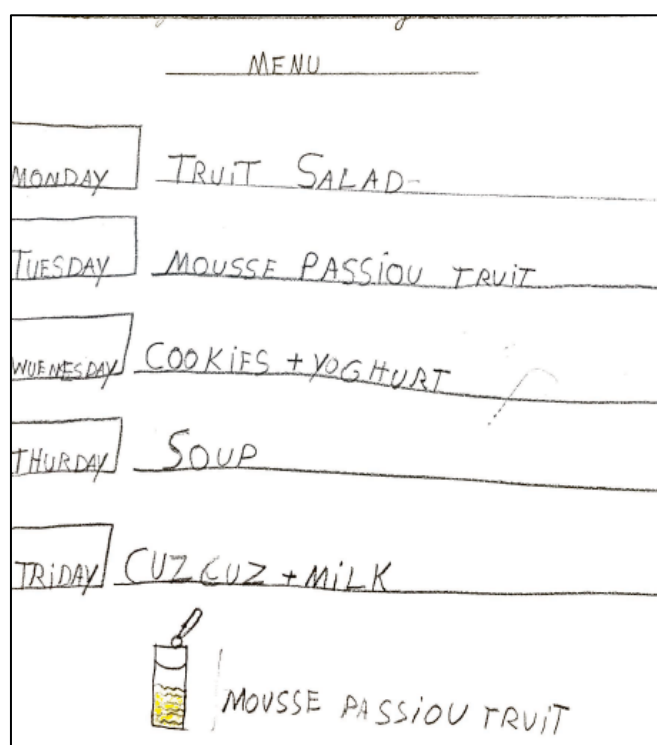


Figura 2

As crianças apresentaram os seus cardápios em Inglês e então foi feita uma votação para selecionar o melhor. A coordenadora Fábيا foi até a sala de aula nesse dia para conversar com os alunos sobre a proposta vencedora. A seguinte discussão surge:

Fábيا: “ Olha só. Deixa eu explicar como é escolhido o cardápio pela SEMED.... (ela faz toda a explicação sobre a forma como os cardápios devem ser iguais em todas as escolas, para proporcionar uma “melhor qualidade” do lanche)

Leo: “Oxe!! É tudo igual em Maceió todo é? Tá errado isso!!! E se numa escola os meninos gostarem mais de uma coisa do que de outra?”

Fábيا: “A SEMED não tem como dar conta disso. São muitas escolas. Tem de haver um padrão de qualidade. Olha só, desse cardápio que ganhou aqui, eu já digo, a salada de frutas tá fora! Eles não permitem porque é muito perecível.”

Emily: “Mas é só fazer na hora que a gente for comer... Que frescura tia!!! Estraga não...”

Fábيا: “O chocolate também tá fora. Tem muita criança que é alérgica e não pode...”

Vários alunos: “Ah tia!!! Então não adiantou nada o nosso cardápio...”

Professora pesquisadora: “Não tem como negociar Fábيا? O que vocês acham da proibição do chocolate?”

Edu: “Chocolate a gente já sabia né tia? Mas fruta é saudável...”

Fábيا: “Bom, o que a gente pode fazer, é deixar um dia com frutas, mas sem salada...”

Edu: “A gente pode escolher as frutas?”

Fábيا: “Tenho de falar com o diretor, vamos ver...”

(Excerto de aula 03)

Percebemos a intenção dos alunos em negociar, tentar modificar a realidade existente. O discurso representativo de poder da Coordenadora (“eu já digo, a salada de frutas tá fora”), não intimida as crianças que tentam e de fato conseguem, uma negociação. O desenvolvimento dessa capacidade de negociação para nós representa uma prática de Letramento Crítico, uma vez que há uma tentativa de adaptar o discurso do outro às realidades e necessidades locais. Percebemos que, apesar da discussão não ter sido realizada na Língua Inglesa ela surgiu a partir dos usos que as crianças fizeram desta língua para se expressarem e se posicionarem.

5 Algumas considerações

Acreditamos que as crianças participantes do estudo iniciaram um processo de questionamento e um possível empoderamento que foi iniciado pela possibilidade de acesso a outras culturas e outros discursos que a aprendizagem por meio da língua adicional lhes proporcionou. Infelizmente esse acesso (e conseqüentemente essa possibilidade de empoderamento) ainda vem sendo negada às crianças das séries iniciais do EFI público, não só

pelo apagamento da língua adicional de seus currículos, mas também pela não valorização da importância que o trabalho crítico com o uso da língua poderia proporcionar.

Ao tratar sobre reflexão e conscientização em relação aos discursos que nos circundam e, principalmente, sobre a língua inglesa, é inevitável se pensar em contribuições para formação das crianças como cidadãos nessa e para essa sociedade contemporânea, fluida e transcultural. Por tudo que foi descrito e interpretado, acreditamos que a língua inglesa foi vista nessa pesquisa além de uma perspectiva estrutural; a língua foi vista aqui exatamente da forma como acreditamos que ela seja: viva, como nos diz Bakhtin. Entendemos e trabalhamos com a língua viva porque ela possibilita diálogos que podem levar à reflexão e à agência.

As crianças participantes tiveram a oportunidade de refletir, a partir do uso da língua, sobre as diferenças entre o seu mundo e o mundo do outro. A partir dessa reflexão, nos propusemos a fazê-las perceber que as diferenças não nos fazem melhores ou piores do que o outro. Tentamos assim, fugir dos eixos binários que circundam os discursos ainda carregados de modernidade do mundo de hoje – certo/errado, melhor/pior. Quando os alunos tiveram a oportunidade de propor e de discutir a implantação de um novo cardápio para o refeitório da escola, por exemplo, eles estavam de fato, refletindo e tentando modificar os discursos hegemônicos centralizadores e homogeneizantes que os circundam. Isso é, para nós, um indício claro de cidadania ativa. Por isso defendemos que a inclusão do componente curricular língua inglesa no EFI tem muito a colaborar na construção de cidadãos críticos e éticos, que possam efetivamente refletir sobre seus contextos de mundo e eventualmente modificá-los a partir de sua agência.

A transformação pela qual os participantes passaram abriu espaços para que os significados apresentados inicialmente por eles fossem questionados. Eles foram provocados a enxergar, quando possível, por outros prismas. Entendemos também que todas as ações praticadas pelos alunos revelam as suas formas de entender e de agir no contexto onde vivem, contexto esse que é cada dia mais multimodal. Defendemos, por fim, que o ensino de uma língua adicional para as crianças na escola precisa ter sempre como foco o desenvolvimento do pensamento crítico para que elas possam viver conscienciosamente em nosso mundo contemporâneo.

Referências

- ANTONINI, A. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. 149 p.
- ASSIS – PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDI, S. M. (Org.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance**. São Paulo: Editora Hucitec, 7ª edição, 2014.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. v. 1. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.
- CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: CUP, 2001. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- _____. **Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children**. ELT Journal – Oxford University Press, n.57, p. 105-112, abr. 2003.
- CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: CUP, 1997.
- DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.) **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 21-47.
- GEE, J.P. **What videogames have to teach us about learning and literacy**. New York: MacMillan, 2003.
- GRADDOL, D. **English Next**. Plymouth: British Council, 2006.
- HOOD, M. Case Study. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction**. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009. DOI https://doi.org/10.1057/9780230239517_4
- JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 21-39.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, G.A. **O Ensino de Inglês para Crianças: uma análise das atividades em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2003.

MENESES, M.P., Epistemologias do Sul, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008. p. 5-10. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/689>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas – ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MOITA LOPES, L.P. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base Intelectual para uma Ação Política. In: BARBÁRA L.; RAMOS, R. C. G. (Org.) **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-46.

MOREIRA JÚNIOR, R.S. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. 2016. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

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

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

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A Geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.) **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

_____. A Língua Estrangeira para Crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Org.). **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-aprendizagem e Formação Docente**. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 9-12.

ROCHA, C.H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J.R.A; RAMOS, S.G.M. (Org.). **O Ensino de LE para Crianças: Reflexões e Contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 1-34.

_____. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade**. São Paulo: Pontes Editora, 2012.

ROCHA, C. H.; TÍLIO, R.C. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 48, p. 295-316, 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200008>

ROJO, R.H.R Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

_____. Protótipos didáticos para os Multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 7-9.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 11- 31.

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

_____. **Língua Inglesa em Anos Iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2007. Tese (doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

SCAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar**. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2006.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. **Teaching English to Children**. London: Longman, 1990.

SZUNDY, P. T. C. **Os Jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem**. 2001. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

TAMBOSI, H. H. F. **Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TEIXEIRA E SILVA, R. Representações de Países e Regiões de Língua Portuguesa em Materiais Didáticos usados em Macau para o Ensino de Português como Língua não Materna. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Org.). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de Globalização e Internacionalização**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 105-128.

TÍLIO, R. Linguística (aplicada), contemporaneidade e materiais didáticos: diálogos. In: SANTOS, L.I.S; SILVA, K.A. (Org.) **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 57-76.

_____. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Org.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 51-67.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J.R.A; RAMOS, S. G. M. (Org.). **O Ensino de LE para Crianças: Reflexões e Contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 107-136.

Artigo recebido em: 03.07.2017

Artigo aprovado em: 01.11.2017