

Ensino de Inglês como Língua Adicional para e com crianças: repensando a prática por meio da abordagem CLIL integrada à experiência de Dewey Teaching English as an Additional Language to and with children: rethinking practice through the integrated CLIL approach and Dewey's experience

Helena dos Santos Kieling*

Helena Vitalina Selbach**

Juliana Reichert Assunção Tonelli***

RESUMO: Neste estudo, discutimos o ensino de Inglês como Língua Adicional para (Malta, 2019) e com crianças (Tonelli, 2021). Para tanto, examinamos o papel da criança na escola a partir da perspectiva da experiência de Dewey (1938), estabelecemos relações com a abordagem CLIL (*Content Language Integrated Learning*) para esse contexto e discutimos a implementação de uma unidade temática que visou englobar as duas perspectivas em uma escola bilíngue de prestígio com currículo na fase inicial de implementação. Os resultados apontam para um maior engajamento dos alunos, aprendizagem ativa, cooperação e maior participação oral em língua inglesa.

ABSTRACT: In this study, we discuss the teaching of English as an Additional Language for (Malta, 2019) and with children (Tonelli, 2021). To do so, we examine the role of the child in school from the perspective of Dewey's experience (1938), establish connections with the CLIL (*Content Language Integrated Learning*) approach for this context, and we discuss the implementation of a thematic unit that aimed to encompass both perspectives in a prestigious bilingual school with a curriculum in the initial phase of implementation. The results indicate greater student engagement, active learning, cooperation, and increased oral participation in the target language.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Aprendizagem. Inglês. Crianças.

KEYWORDS: Teaching. Learning. English. Children.

1 Introdução

A oferta do ensino de Língua Inglesa (LI) para crianças no Ensino Fundamental I (EFI) tem aumentado significativamente nos últimos anos (Tonelli; Chaguri, 2014; Rubbo, 2016; Seccato; Tonelli; Selbach, 2022), apesar da obrigatoriedade do ensino de línguas adicionais estar prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) somente a partir do sexto ano do EF. Conforme Tonelli (2023), a BNCC

[...] vem, em muitos contextos, orientando a oferta do ensino de LIC [língua inglesa para crianças]. Portanto, em alguns contextos educacionais, a

* Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Coordenadora Bilíngue na Escola Mario Quintana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8899-8247>. E-mail: kieling.helena@gmail.com

** Doutora em Letras. Professora no Centro de Letras e Comunicação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9957-8328>. E-mail: helena.selbach@ufpel.edu.br

*** Pós-doutorado em Linguística Aplicada. Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>. E-mail: jtonelli@uel.br

organização do ensino da língua inglesa nos anos iniciais vem sendo pautada pelas habilidades dispostas para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) ou, ainda, o preconizado nos campos de experiência para a educação infantil e nas competências específicas de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental (1o ao 5o ano). (Tonelli, 2023, p. 60).

Essa realidade desperta o interesse não apenas de professores e pesquisadores que investigam sua prática (Seccato; Tonelli; Selbach, 2022), documentam ações e propõem alternativas¹, mas envolve também pais e instituições de ensino, tanto privadas quanto públicas.

A partir desse cenário, defendemos, com base em Colombo e Consolo (2016), a ideia de que aprender uma língua adicional (AL) no início da vida não significa dar início ao processo de preparação exclusiva para a vida adulta. Pelo contrário, trata-se de garantir um espaço social que permita às crianças (con)viver, atuar e interagir no mundo como participantes plenas, valorizando sua condição de crianças.

No que diz respeito ao ensino de Inglês como LA *para* (Malta, 2019) e *com* crianças (Tonelli, 2021), há documentada uma série de vantagens que envolvem 1) capacidade de aprender de forma indireta; 2) compreensão sem foco em itens linguísticos; 3) filtro afetivo favorável; 4) disposição para a interação (Halliwell, 1998); e 5) disponibilidade de correr riscos (Moon, 2005). Apesar dos benefícios reconhecidos da aprendizagem de uma LA ainda na infância, a sua oferta no contexto regular de ensino só foi sinalizada pela resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes curriculares da oferta do EF com duração de nove anos no país, bem como a obrigatoriedade do ensino de LA a partir do sexto ano do EF.

No que concerne a escolas bilíngues no Brasil, não há uma regulamentação específica que oriente tais currículos, restando a cada instituição formalizar seu contexto de ensino, uma vez que o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Nº. 2/2020 ainda aguarda homologação. O documento, a partir dos estudos de Ianco-Worrall (1972), Bialystok (2001) e Saad *et al.* (2013), no entanto, reconhece que

[...] é preciso garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação.

¹ Um exemplo de proposição é o "Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental" (British Council, 2022). Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-iniciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024. Outra ação importante de documentação das ações que já ocorrem no âmbito da pesquisa é o mapeamento de teses e dissertações que tratam de ensino de línguas, avaliação e formação de professores neste/para este contexto. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/mapeamento/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

Entretanto, existem inúmeras práticas de educação plurilíngue nas redes públicas de ensino brasileiras. Essas Diretrizes objetivam orientar para a redução das desigualdades educacionais no aprendizado de línguas e culturas. Há estudos que apontam para os benefícios cognitivos, econômicos e sociais da formação bilíngue/plurilíngue – maior desenvolvimento da consciência metalinguística (pela percepção da arbitrariedade entre sons e escrita), ampliação da capacidade de abstração e do pensamento analítico, maior capacidade de desenvolver criatividade; incremento dos ganhos sociais e econômicos; assimilação de diferentes valores culturais e, conseqüentemente, maior tolerância à diferença e aos direitos humanos [...]. (Brasil, 2020, p. 14).

Nesse sentido, é possível afirmar que o ensino ainda se configura em uma colcha de retalhos (Rocha, 2006) em função de seu caráter recente e ausência de diretrizes homologadas e político-pedagógicas nacionais para a sua prática e implementação.

Rajagopalan (2014), por sua vez, argumenta a favor da implementação de programas de formação de professores de LA para crianças, defendendo que a oferta de ensino só deve ocorrer se a língua for relevante para as crianças. Acreditamos que, tanto no contexto de escola regular quanto no de escolas bilíngues, as aulas de LA para e com crianças devem focar menos em elementos linguísticos e mais no desenvolvimento global do aluno e na promoção da alteridade. Ensinar uma LA, como todo empreendimento educativo, deve contribuir para a formação integral do ser humano; pressupõe que os professores tenham conhecimento dos métodos de ensino da língua, bem como compreensão das características específicas do público-alvo (Rochebois, 2013).

Neste artigo, discutimos o ensino de Inglês como LA para e com crianças a partir de três objetivos específicos: 1) refletir sobre o lugar da criança na escola a partir da perspectiva de experiência de Dewey (1938), 2) apresentar as possibilidades da abordagem *Content Language Integrated Learning* (CLIL) - Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem - e 3) relacionar a aprendizagem pela experiência de Dewey com uma unidade temática com CLIL. Destacamos ainda que o contexto deste estudo é uma escola bilíngue de prestígio que organiza os saberes e as competências a serem desenvolvidos por meio de duas línguas de instrução - a Língua Portuguesa e a LI:

[...] as escolas bilíngues visam ao desenvolvimento linguístico, acadêmico, cognitivo e socioemocional do sujeito bilíngue de forma simultânea [...] as duas línguas do currículo são utilizadas como meio de instrução para o desenvolvimento de competências, habilidades e conteúdos previstos no projeto pedagógico da escola. (Ladeia *et al.*, 2020, p. 11).

Este trabalho está organizado em três seções, além desta introdução, nas quais discutimos "Aula de inglês ou aula por meio do inglês?", "A aprendizagem como experiência: o lugar da criança na escola - deslocando posições", a abordagem CLIL e um projeto de unidade temática de inglês como LA que integra CLIL e a aprendizagem a partir da experiência de Dewey. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 Aula de inglês, aula por meio do inglês ou educação linguística na infância?

Na atualidade, há uma grande demanda por professores de LI que atuem no ensino para crianças, seja em escolas de idiomas, escolas particulares ou no crescente número de escolas bilíngues (português-inglês). No entanto, até o momento, não se tem registros de cursos de graduação específicos que contemplem essa necessidade (Galvão, 2022). De um lado, temos os cursos de Pedagogia que preparam professores para atuação na Educação Infantil e que não contemplam o ensino de LA; de outro, os cursos de Letras, que enfatizam a formação de docentes para atuar a partir dos anos finais do EF, ou seja, com pouco ou nenhum embasamento pedagógico para o ensino de crianças menores de doze anos (Santos, 2009).

Com relação ao desenvolvimento da área de LI para crianças (LIC) no Brasil, Tonelli (2023) traça um histórico a partir das décadas de 1908 e 1990 que demarcam o seu início no país. Inicialmente ofertado somente em institutos de idiomas, o ensino de LI passou a ser oferecido também em escolas regulares, especialmente as particulares, seguindo os modelos vindos do exterior. Tais modelos tinham o foco no desenvolvimento linguístico e priorizavam exclusivamente o ensino de língua enquanto conteúdo.

Com o passar do tempo, a área se desenvolve e novas perspectivas passam a considerar "os contextos e as necessidades locais, sinalizando o ensejo de atribuir sentidos ao ensino nos anos iniciais" (Tonelli, 2023, p. 60), como é o caso da pesquisa de Rocha (2006) que propõe o enfoque no desenvolvimento integral da criança. Tonelli (2023) verifica também que estudos atuais abordam temas como letramento crítico no ensino de LI para crianças de dois a cinco anos (Malta, 2019) e ressaltam a relevância de discutir tópicos que promovam a educação para a justiça social (Magiolo, 2021).

Nesse contexto, verifica-se que

[...] o termo 'educação linguística na infância com crianças' vem sendo preferido no lugar de 'ensino de inglês para crianças', uma vez que reflexões promovidas no referido campo constroem entendimento de que educar por meio da língua amplia as possibilidades de ensino amparado em uma abordagem linguística sensível e ampliada. [...] Importa sublinhar que as

temáticas pesquisadas até 2018, conforme Tonelli e Padua (2017), sob visões até então centradas majoritariamente no ensino da língua, não perderam o seu valor. Todavia, essa mudança de perspectivas assumidas nos últimos anos pode ser reveladora, pois sugere não apenas um amadurecimento do ponto de vista de produção acadêmico-científica, mas demonstra, em especial, que estas emergem de práticas de sala de aula, visto que a grande maioria das pesquisas identificadas é fruto de investigações centradas no fazer pedagógico de suas autoras, conforme exposto por Tonelli, Selbach e Seccato (2022) e como foi o meu caso (Tonelli, 2005). (Tonelli, 2023, p. 58).

Sendo o contexto deste artigo uma escola bilíngue, é necessário pensar didaticamente educação linguística na infância com crianças por meio da LI. Partindo dessa premissa, as estratégias pedagógicas nesse contexto têm como propósito a mediação por meio da LI e não apenas a aprendizagem estrutural da língua. A mediação em LI ocorre de forma lúdica em momentos de brincar, cantar, utilizar materiais de papelaria, pintura e desenho, ou seja, nas rotinas que já são familiares da Educação Infantil.

Note-se, entretanto, não se tratar de uma tradução da aula regular da Educação Infantil para a LI. A questão que se coloca é: de que forma um professor pode fazer com que suas práticas, por meio da LI, encontrem ressonância com as crianças? Como tornar as atividades propostas significativas a ponto de a criança começar a construir o seu repertório linguístico bilíngue?

Do nosso ponto de vista, uma das formas de ressignificarmos a aula por meio da LI para e com crianças é pensarmos em uma educação baseada na ideia de experiência conforme proposta Dewey (1938), na qual, fundamentalmente, as crianças precisam experienciar para aprender. A seguir, expomos a esse respeito.

3 A aprendizagem como experiência: o lugar da criança na escola - deslocando posições

Dewey (1938) afirma que o principal objetivo da organização escolar é preparar os jovens para as responsabilidades futuras por meio da aquisição dos conhecimentos considerados importantes e, assim sendo, a escola impõe padrões de comportamento adultos àqueles que estão apenas amadurecendo. A lacuna entre as práticas pedagógicas e a realidade infantil é tão grande que as formas de comportamento e aprendizagem são estrangeiras para os pequenos a ponto de inibir uma participação e interação mais ativas deles com o que é ensinado. Isso acontece porque, na concepção de aprendizagem da escola, trata-se de adquirir o que já está sistematizado nos livros, ou seja, o que deve ser aprendido é ensinado como um produto acabado.

Para alterar esse cenário, Dewey (1938) defende uma ideia de educação baseada na experiência em que, para cada característica da educação tradicional, exista a contrapartida de uma ideia mais progressista de ensino. No entanto, o autor defende não ser necessário pensarmos em termos opostos, mas sim que ambas as abordagens são essenciais para refletir uma ideia correta de experiência. Dessa forma, aponta que, para cada característica da educação tradicional, estabelece-se um desafio a ser pensado pela ótica de uma educação progressista e baseada na experiência, conforme apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Perspectivas de educação.

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

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Dewey (1938).

Para Dewey (1938), reconhecer as fragilidades da educação tradicional não significa que saibamos como resolvê-las em um modelo de educação mais progressista. A questão central seria como podem ser estabelecidos esses pontos de contato sem violar o princípio de aprender através da experiência pessoal. Como colocar a experiência naquilo que é visto como um problema da educação tradicional? Como ressignificar na prática? Salientar que a crença da educação genuína vem da experiência não significa que todas as experiências sejam educativas já que algumas coíbem experiências futuras.

Na concepção de Dewey (1938), toda experiência educativa relevante exerce algum papel em outra experiência futura. Sendo assim, o papel do professor se reveste de importância e significado, pois cabe a ele avaliar cada experiência com a maturidade que os mais novos não podem fazê-la. O professor precisa julgar quais atitudes irão conduzir à continuidade da experiência, o que torna esse tipo de educação muito mais complexo do que o tradicional. Educadores precisam conhecer os arredores físicos e sociais para extrair deles tudo o que pode contribuir para construção de experiências relevantes.

Nesse sentido, o conceito de interação é fundamental para a experiência, dada a sua função e potencial educativo. Por isso, interação e situação são inseparáveis, uma vez que uma experiência é o que é em função do lugar e do tempo em que ocorre. Esse ambiente, por sua

vez, tem as condições que interagem com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades para criar a experiência.

O propósito, na filosofia de Dewey, vai além de um mero impulso ou desejo; constitui-se como uma previsão da trajetória final de uma atividade pedagógica. A educação tradicional tendia a ignorar desejos e impulsos, contudo, isso não significa que a educação progressista os abraçará sem discernimento. Pelo contrário, ela estabelecerá um método de atividade com fins educativos, baseando-se nos interesses do educando e no contexto socioeconômico e cultural no qual o estudante está inserido.

Assim, na próxima seção, iremos discutir sobre a abordagem CLIL, que pressupõe a aprendizagem da língua integrada com conteúdos como uma forma de construir as práticas pedagógicas do ensino de inglês como LA por meio da LI.

4 CLIL e o ensino de inglês para e com crianças

A era da informação e a globalização transformaram a forma como os sistemas educacionais operam e essa mudança gera, por sua vez, novas demandas educacionais, como novos modelos de trabalho que partam da fragmentação para a integração. Nesse contexto, surge a CLIL para aprimorar a aprendizagem de línguas a partir do impacto da globalização no aumento de sociedades multilíngues, no incremento da mobilidade e, portanto, na necessidade de comunicação.

A CLIL teve seu início na Europa devido a três fatores: 1) demanda de famílias que desejavam que seus filhos aprendessem ao menos uma LA, 2) iniciativas do governo relacionadas a melhorias na aprendizagem de línguas para adquirir vantagens socioeconômicas e 3) iniciativas de linguistas que vislumbraram o potencial de integrar educação linguística com outros conteúdos (Coyle; Hood; Marsh, 2010).

CLIL não é uma abordagem de ensino de línguas adicionais, tampouco é sinônimo de educação bilíngue. Constitui-se em uma abordagem educacional com duplo foco em que a LA é utilizada para o ensino e aprendizagem tanto da língua quanto do conteúdo, ou seja, nesse processo, o foco não está somente na língua, nem somente no conteúdo na medida em que os dois estão entrelaçados. CLIL não se resume a uma nova forma de ensinar línguas ou de ensinar conteúdos, mas se propõe a ser uma fusão inovadora de ambos (Coyle; Hood; Marsh, 2010).

A essência da CLIL está, portanto, na integração. O termo foi adotado em 1994 no contexto europeu para o esboço de boas práticas adquiridas em diferentes tipos de escola onde

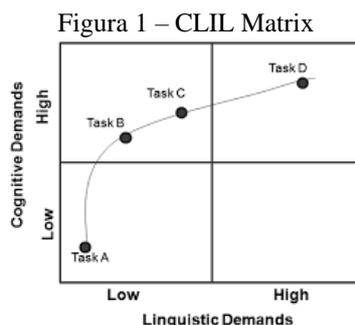
o ensino e a aprendizagem se davam em uma LA. A abordagem CLIL é dirigida pelo conteúdo e se estende para a experiência de aprender uma língua, o que a distingue de outras abordagens existentes. Trata-se de uma integração pedagógica planejada e contextualizada de conteúdo, cognição, comunicação e cultura na prática de ensino e de aprendizagem: o conteúdo não é ensinado em uma LA, mas com e por meio de uma LA (Coyle; Hood; Marsh, 2010).

Segundo Coyle et al (2010), a abordagem CLIL pode oferecer aos aprendizes de qualquer idade uma situação natural para o desenvolvimento linguístico de forma a construir outras formas de aprendizagem. É importante salientar, contudo, que CLIL não é sinônimo de “traduzir o ensino da primeira língua para aprendizagem em outra com a expectativa de que os aprendizes estarão imersos nesta [...] não se trata de apenas trocar a língua de instrução” (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 27), pois integrar conteúdo e língua demanda sinergia.

O conteúdo em CLIL, por sua vez, apresenta uma flexibilidade maior em comparação com disciplinas do currículo escolar como biologia e geografia, por exemplo. Embora esses componentes curriculares tradicionais possam ser apropriados para alguns programas bilíngues, a escolha de incluí-los dependerá da disponibilidade de professores, da idade dos alunos, de suporte linguístico, bem como das demandas sociais específicas do contexto (Coyle; Hood; Marsh, 2010). Assim, conforme os autores, a definição do que constitui o conteúdo em CLIL varia de acordo com o contexto de cada instituição de ensino.

Alguns princípios da abordagem CLIL envolvem a compreensão de que: a) língua é uma ferramenta de comunicação, b) cultura é instrumental, c) não há uma única metodologia para ensino e aprendizagem de línguas e d) o objetivo do ensino é usar a língua, bem como aprendê-la, ou seja, aprender enquanto se usa e usar enquanto se aprende. Ainda que possa ser adaptada a diferentes contextos, é necessário que sua base teórica seja transparente na prática para que seja sustentada. Um aspecto importante é que a CLIL, diferentemente de outras abordagens, não prevê uma linearidade gramatical/estrutural de conteúdos, mas sim o trabalho com estruturas linguísticas (*chunks of language*) a partir de determinado tema. Sendo assim, a CLIL oferece a possibilidade de propiciar muito mais do que a aprendizagem de uma língua.

Coyle (2007) ressalta a importância de que as tarefas partam do que o aluno já tem familiaridade, contemplando a ideia de *Scaffolding* com a CLIL Matrix em que há uma ideia de sequência de atividades e partindo de exigência linguística e cognitiva baixa até chegar em uma mais alta.



Fonte: Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 43).

Além do *Scaffolding*, Mehisto, Marsh e Frigols (2008) apresentam as características principais da abordagem CLIL subdivididas em seis grupos: 1) foco múltiplo - em que se desenvolve o conhecimento da língua por meio do ensino dos conteúdos, 2) ambiente - em que rotinas e espaços de aprendizagem são valorizados, 3) autenticidade - que diz respeito à utilização de diferentes recursos, 4) aprendizagem ativa - em que o professor ocupa o lugar de facilitador e alunos avaliam seu próprio progresso, bem como trabalham cooperativamente, 5) *scaffolding* - em que a sequência de atividades parte do que o aluno já sabe, vislumbrando que ele saia da sua zona de conforto e 6) cooperação - envolvimento de outras disciplinas, bem como da comunidade escolar. Tais características constituem a CLIL como uma abordagem educacional holística, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Características da CLIL.

Grupo	Características
1. Foco Múltiplo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver linguagem nas aulas de conteúdo e projetos interdisciplinares; auxiliar o aluno a desenvolver a capacidade de reflexão sobre o processo de aprendizagem; integrar as diversas áreas do conhecimento;
2. Ambientes	<ul style="list-style-type: none"> desenvolver rotinas através da utilização de discursos e atividades repetidas; estimular a aprendizagem periférica (utilizar posters etc.); trabalhar com os alunos no sentido de ajudá-los a desenvolver a confiança em si próprios para que experienciem com a linguagem e o conteúdo; utilizar centros ou estações de aprendizagem; direcionar o aluno a materiais e contextos autênticos; aumentar a consciência linguística (comparar as duas línguas);
3. Autenticidade	<ul style="list-style-type: none"> deixar os alunos pedirem ajuda ou utilizarem recursos para que usem a linguagem que necessitam; acomodar os interesses dos alunos; estabelecer conexões constantes entre o conteúdo e a realidade de vida dos alunos; conectar os alunos a outros falantes da língua-alvo; utilizar materiais atuais da mídia e outras fontes;
4. Aprendizagem ativa	<ul style="list-style-type: none"> alunos se comunicam mais que o professor; alunos participam da criação do currículo e na escolha de objetivos e temas; alunos avaliam seu progresso;

	<ul style="list-style-type: none"> ● trabalho cooperativo; ● professor facilitador; ● alunos e professor negociam significados;
5. <i>Scaffolding</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● construir conhecimento a partir daquilo que o aluno já sabe; ● reformatar atividades de maneira a ser responsiva; ● adaptar práticas tendo em mente diferentes estilos de aprendizagem e inteligências; ● desenvolver pensamento crítico e criativo; ● desafiar o aluno a mover-se, sair da zona de conforto;
6. Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> ● planejar aulas/ unidades/ projetos/ cursos em colaboração com outros professores; ● envolver pais e família, ensinando-os sobre CLIL para que eles possam apoiar os aprendizes; ● envolver comunidade local, autoridades e empregadores.

Fonte: Mehisto, Marsh e Frigols (2008).

A visão da CLIL como uma abordagem educacional holística já nos traria elementos suficientes para justificar nosso interesse em investigá-la enquanto abordagem de ensino de Línguas Adicionais para Crianças (LAC), no entanto, podemos ainda citar que é uma abordagem pensada para uma aula por meio da língua, em que se usa enquanto aprende e se aprende enquanto se usa. Outras características são que a criança aprende conteúdos por meio da língua e também que a CLIL aumenta a aprendizagem da língua (Coyle; Hood; Marsh, 2010; Ellison, 2019; Costa Leite; Rizzuti; De Souza Ribeiro, 2022).

Aprender fazendo, por meio da experiência (Dewey, 1938), é outro fator que, para nós, tem ressonância com o mundo infantil. Uma analogia seria a impossibilidade de um aluno tocar piano a partir da exposição, pelo professor, dos conceitos sobre o instrumento e as notas musicais. Na abordagem CLIL, o aluno já "coloca as mãos no teclado", sem exatamente saber como tocá-lo, ou seja, a experiência da criança é por meio da LA desde o momento em que entra em sala de aula.

5 Um projeto de unidade de LAC com CLIL e a aprendizagem a partir da experiência de Dewey

A aprendizagem a partir de Dewey (1938) considera a experiência como fator central, enquanto a abordagem CLIL considera a aprendizagem integrada de língua e conteúdos. O que propomos é a possibilidade de integração da CLIL com Dewey de forma a considerar a criança enquanto criança e também como sujeito de pesquisa.

Ambas as perspectivas compartilham a ideia de que a aprendizagem se dá através da experiência do aprendiz: em CLIL com o foco no conteúdo e, em Dewey, com o respeito do lugar deste enquanto explorado pela criança na escola. Por isso, consideramos que a fusão dessas duas abordagens é uma forma viável de considerar o ensino de LI para e com crianças,

principalmente pela aprendizagem através da experiência que, na nossa perspectiva, vincula-se com a ideia da aprendizagem da língua pelos conteúdos e por meio da língua.

A fundamentação de Dewey (1938) se torna importante para a construção pedagógica das unidades temáticas com CLIL, pois o professor precisa refletir sobre a experiência do aluno com determinado tema/conteúdo a fim de que o mesmo seja relevante e significativo ao estudante.

Trazemos, a seguir, um exemplo de proposta de unidade temática com alunos do segundo ano do EF em uma escola bilíngue, cujo conteúdo explorado foi bairros e moradias a partir do material didático utilizado pelas turmas de segundo ano do EF. Apresentamos toda a sequência das atividades, trazendo dados referentes às transcrições da gravação de um vídeo das crianças e outro da professora de Arte, representativos da implementação da abordagem CLIL em que as crianças aprendem língua e conteúdo de forma integrada.

A unidade envolveu oito aulas de três horas de duração e foi construída pela primeira autora, que atua como Coordenadora do Programa Bilíngue da escola, junto das três professoras responsáveis pelas turmas. Como os materiais didáticos disponíveis enfocavam o ensino de LI por meio de elementos linguísticos e gramaticais, esses recursos foram reavaliados e adaptados. Esse processo de adaptação envolveu a criação de uma sequência de atividades alinhada com a abordagem CLIL, especialmente desenvolvida para as turmas.

O conteúdo foi revisado para garantir que as atividades fossem não apenas educacionais, mas também adequadas à faixa etária e interesse dos alunos. O material foi adaptado para incluir contextos e situações relevantes ao cotidiano das crianças, buscando proporcionar uma aprendizagem mais significativa. Além disso, práticas pedagógicas que incentivam a participação ativa dos alunos foram incorporadas, promovendo a interação e a colaboração enquanto aprendiam sobre o seu entorno e desenvolviam habilidades linguísticas em LI.

O objetivo era analisar a própria vizinhança, incluindo tipos de moradia, lugares comerciais, espaços de lazer, áreas verdes e meios de transporte, utilizando imagens e registros realizados pelos alunos. Para isso, foram mobilizados elementos linguísticos como adjetivos e o verbo *there to be*, por exemplo. A sequência de atividades envolveu os seguintes passos:

- 1) Para explorar o centro histórico da cidade junto aos alunos, foi utilizada uma abordagem interativa que incluiu o uso de um projetor e do *Google Street View*. Esta atividade inicial teve como objetivo partir do conhecimento prévio das crianças, utilizando o princípio do *Scaffolding*. Ao explorar locais familiares aos

alunos, as professoras projetaram o mapa do bairro, verificaram vocabulário prévio relativo à temática e apresentaram vocabulário novo em LI. Esse processo colaborou para que as crianças fizessem conexões entre o conteúdo em LI e suas experiências diárias nesses locais.

- 2) A atividade seguinte consistiu em completar as tarefas no material didático utilizado para o reforço de vocabulário sobre locais na vizinhança. O objetivo dessa atividade foi fortalecer o vocabulário previamente explorado com a ajuda do *Google Street View* e dos recursos do material didático. O *Google Street View* foi usado para proporcionar uma experiência visual e contextual dos locais mencionados, permitindo que os alunos associassem as palavras às imagens reais de ruas, edifícios e pontos de referência familiares. O material didático complementava essa experiência com exercícios interativos, incluindo perguntas e respostas como '*Where is the library?*' e '*How do I get to the supermarket?*', incentivando os alunos a praticarem a formulação de frases completas e a utilizarem o novo vocabulário em contextos de comunicação real. Essa abordagem integrada não só reforçou o aprendizado de palavras específicas, mas também melhorou a compreensão espacial e a habilidade de navegação dos alunos em LI.
- 3) Como tarefa para casa e com a ajuda dos pais, as crianças deveriam fotografar seus lugares favoritos no bairro. Nessa atividade, a intenção foi envolver os pais no processo de aprendizado e incentivar as crianças a caminharem pelo seu bairro, reconhecendo e explorando os lugares abordados em aula. Ao fotografar locais como praças, escolas, padarias e outros pontos de interesse, os alunos puderam mobilizar o vocabulário aprendido de forma contextualizada. Essa experiência não apenas reforçou o conhecimento das palavras em LI, mas também promoveu um senso de comunidade e curiosidade sobre o ambiente em que vivem;
- 4) A atividade seguinte foi um *show and tell* em duplas em que os alunos compartilharam suas fotos da tarefa para casa, descrevendo aos colegas seus lugares favoritos no bairro e explicando o motivo da escolha. Essa dinâmica permitiu que cada aluno tivesse um momento para falar e ouvir atentamente, promovendo a interação e a troca de informações em um ambiente colaborativo

e de apoio. Posteriormente, alguns alunos foram convidados a apresentar suas fotos para o grande grupo. Nessa atividade, os alunos utilizaram as fotos do seu bairro e a estrutura linguística apresentada no material didático de forma oral, utilizando perguntas e respostas como *'This is my favorite park because...'* e *'I like this place because...'*. Essa abordagem não apenas reforçou o vocabulário e a estrutura gramatical, mas também desenvolveu habilidades de escuta, fala e apresentação, incentivando os alunos a expressarem suas preferências e experiências pessoais;

- 5) Na sequência, os alunos foram convidados a construir pôsteres utilizando as fotos que tiraram e escrevendo breves descrições dos locais para exibição no mural da escola. Durante a construção do pôster, os alunos trabalharam com suas fotos e utilizaram a estrutura linguística na forma escrita, criando frases como *'This is the bakery where I buy bread every morning'* e *'The park is my favorite place to play with my friends'*. Essa atividade teve como objetivo consolidar o vocabulário e as estruturas gramaticais aprendidas, promovendo a integração das habilidades de escrita e criatividade. Os pôsteres, uma vez concluídos, foram exibidos no mural da escola, permitindo que toda a comunidade escolar apreciasse o trabalho dos alunos e conhecesse mais sobre os lugares do bairro que são importantes para eles;
- 6) Posteriormente, os alunos exploraram e cantaram a canção *'What a Wonderful World'* para contextualizar a atividade seguinte que foi a construção da maquete. A partir da letra da música, as professoras discutiram com os alunos quais seriam as características de um bairro perfeito. As crianças também cantaram a primeira parte da canção, o que ajudou a criar uma atmosfera positiva e inspiradora para a atividade;
- 7) Em seguida, com a ajuda da professora de Arte, cada grupo de alunos foi encarregado de criar uma maquete intitulada *'The Perfect Neighborhood'*, integrando suas ideias sobre um ambiente ideal de forma colaborativa e criativa. O objetivo era representar um bairro que refletisse os desejos e necessidades de todos. Durante a construção da maquete, os alunos utilizaram o vocabulário e as estruturas linguísticas que foram sendo desenvolvidas ao longo da unidade, descrevendo suas escolhas e justificando-as em LI. A atividade reforçou o

aprendizado da língua, bem como promoveu habilidades de colaboração, criatividade e planejamento. Durante a construção das maquetes, a professora de Arte gravou um vídeo em LI, explicando para os alunos sobre os materiais necessários e o passo a passo para a construção das maquetes:

Transcrição do vídeo da professora de Arte que, enquanto falava, demonstrava como fazer a *paper bag house*:

Hey guys! Today we are going to make a house using a paper bag! Follow me:

- 1. Put your hand inside the bag.*
- 2. Open the bag up and put it up on your desks like this.*
- 3. Get a piece of paper and draw a roof.*
- 4. Staple your roof on the top.*
- 5. Now let's go for the details... we can add windows, grass...*

Essa abordagem permitiu que os alunos mobilizassem habilidades de escuta, bem como de cooperação e de trabalho em equipe para a montagem de suas maquetes;

- 8) Na atividade seguinte, os alunos foram desafiados a gravar um vídeo sobre sua vizinhança, partindo da ideia de roteiro desenvolvido por eles mesmos. Cada turma decidiu como gostaria de gravar seu vídeo e, durante as gravações, os diferentes espaços da escola foram utilizados para ilustrar o que gostariam de dizer, como, por exemplo, as praças ao ar livre para falar da importância do cultivo de áreas verdes em um bairro

Transcrição do vídeo das crianças:

Aluna 1 (sentada em um banco da escola): *I can... relax with my family... in my house.*

Aluna 2 (na brinquedoteca da escola): *In my house... there is a room and I can play.*

Aluna 3 (na sala de aula): *My favorite thing in my house is my bedroom.*

Aluna 4 (na praça da escola): *...My neighborhood... I like to go to the park because I can play.*

Aluna 5 (na praça da escola): *Where I live there are green areas.*

Aluna 6 (na cantina da escola): *There are stores... I like to go... I like to buy chocolate.*

Essa atividade permitiu que os alunos utilizassem o vocabulário e as estruturas linguísticas em um contexto real e significativo, além de incentivar a criatividade e a expressão pessoal. Utilizar os espaços da escola como cenário ajudou a tornar a atividade mais interessante e proporcionou um ambiente familiar e seguro para que as crianças se expressassem em LI. A produção do vídeo também promoveu habilidades técnicas e de planejamento, já que os alunos precisaram decidir sobre os locais de gravação, os elementos visuais e a narração de suas partes;

- 9) Para encerrar a unidade, foi organizada uma apresentação onde os pais foram convidados para uma aula aberta que serviu como uma amostra do trabalho realizado pelas turmas. Os vídeos, que destacavam os diferentes aspectos da vizinhança idealizada pelos alunos, foram exibidos primeiro, proporcionando um momento de celebração do trabalho realizado e de reflexão sobre a importância de cada componente de um bairro ideal. Em seguida, os alunos apresentaram suas maquetes, detalhando as características que consideraram essenciais para um bairro perfeito e justificando suas escolhas em LI. O evento culminou com a apresentação musical, onde as crianças cantaram '*What a Wonderful World*', conectando a letra da canção com a visão de um ambiente harmonioso e agradável para todos. Essa atividade não só demonstrou o progresso linguístico dos alunos, mas também destacou a importância da participação dos pais no processo educacional, fortalecendo a comunidade escolar. Foi um momento significativo, tanto para os alunos quanto para seus familiares, que puderam ver de perto o resultado do trabalho colaborativo e criativo desenvolvido.

Os resultados obtidos com tal unidade temática foram maior engajamento e participação dos alunos nas aulas, pois as dificuldades com relação ao nível linguístico com a língua foram, de certa forma, superadas já que a atividade foi pensada com base na CLIL Matrix e *Scaffolding*, ou seja, partindo do que o aluno já conhecia até chegar a níveis mais complexos de uso da língua com a gravação do vídeo em LI.

A integração com a área de Arte, onde a professora compartilhou seu conhecimento por meio da LI, foi um fator relevante nesse processo. Ao aprender como construir a maquete, os alunos também adquiriram conhecimento sobre os recursos utilizados na LA, enriquecendo a aprendizagem.

Além disso, os alunos vivenciaram o conteúdo, explorando-o dentro e fora da sala de aula de forma ativa, envolvendo a comunidade escolar no passeio pelos bairros e na apresentação final. Os alunos exploraram a unidade temática por meio da LI e sob sua perspectiva de mundo, ou seja, enquanto crianças.

6 Considerações Finais

Neste trabalho, refletimos sobre o ensino de LI como língua adicional para e com crianças, mencionando a falta de políticas educacionais, de formação docente específica e apontamos como professores vêm pesquisando, produzindo conhecimento e refletindo sobre sua prática nesse cenário. Apresentamos nosso contexto de pesquisa, uma escola bilíngue, em que as aulas não são *de* LI, mas por meio da língua. Essa característica, na nossa perspectiva, faz sentido dado o aumento do multilinguismo e da mobilidade nas sociedades contemporâneas.

A partir da filosofia de Dewey (1938), de educar através da experiência, defendemos a prática de aprender a língua fazendo uso dela em atividades contextualizadas e significativas que partem da realidade do estudante. Como abordagem de ensino, a CLIL apresenta-se como adequada à proposta de experiência de uma escola bilíngue, pois prima pelo ensino de conteúdos por meio da língua.

Apresentamos as características principais de Dewey (1938) e da abordagem CLIL, bem como relatamos uma sequência de atividades que integrou uma unidade temática que visou englobar as duas perspectivas. Como resultados mais significativos, verificamos maior envolvimento dos alunos, aprendizagem ativa, cooperação e maior participação oral em LI.

Referências Bibliográficas

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in development: Language, literacy and cognition.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 304 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação

Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 02/2020**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 9 jul 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 20 mai. 2024.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças no Brasil: cenários e reflexões**. 1 ed. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016. 216 p.

COSTA LEITE, P. M. DE C.; RIZZUTI, G.; DE SOUZA RIBEIRO, J. J. Inglês na Infância, pra quê (quem?) Os Letramentos Críticos Aliados à Abordagem CLIL no Ensino de Língua Inglesa no Fundamental I: relatos de experiência. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS**, v. 26, n. 51, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/papeis.v26i51.14738>.

COYLE, D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 10, n. 5, p. 543-562, 2007. DOI: <https://doi.org/10.2167/beb459.0>.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 173 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009024549>.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938. 116 p.

ELLISON, M. CLIL in the primary school context. *In*: GARTON, S.; COPLAND, F. (Eds.) **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. London: Routledge, 2019, p. 247-268. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315623672>.

GALVÃO, A. S. M. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: Diálogos possíveis e desejáveis**. 2022. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

HALLIWELL, S. **Teaching English in primary School**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1998. 176 p.

IANCO-WORRALL, A. D. Bilingualism and cognitive development. **Child Development**, v. 43, n. 4, p. 1390-1400, 1972.

LADEIA, R.; BRENTANO, L de B.; LEMKE, C. E.; FINGER, I. **Educação bilíngue: caminhos para implementação**. Novo Hamburgo: Faculdade IENH, 2020. 33 p.

MAGIOLO, G. M. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. 2021. 245 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MEHISTO, P., MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. **Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education**. Oxford: Macmillan Education, 2008. 238 p.

MOON, J. **Teaching English to Young Learners: the challenges and the benefits**. In *English*, n. 5, p. 30-34, 2005.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística de seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

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

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

RUBBO, G. F. de S. **Por que aprendemos línguas estrangeiras?: com a palavra, as crianças**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SAAD, C. S. et al. Multiculturalism and Creativity: Effects of Cultural Context, Bicultural Identity, and Ideational Fluency. **Social Psychological and Personality Science**, v. 4, n. 3, p. 369-375, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/1948550612456560>.

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

SECCATO, M. G.; TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H. V. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2051>.

TONELLI, J. R. A. **Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais**. Rio de Janeiro: SME, 2021. 1 vídeo (79 minutos [Live]). Disponível em: (316) Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais - YouTube Acesso em: 22/12/2021.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58-73, jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138670567v62i2023>.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. *In*: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. 1.ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, p. 247-275.

Artigo recebido em: 31-10-23 Artigo aprovado em: 27-05-24 Artigo publicado em: 28-05-24