

Uma Visão de Língua como Prática Social: Princípios para o Ensino de Línguas Adicionais para Crianças

Camila Teixeira **DIAS***
Paola Guimaraens **SALIMEN****

* Mestrado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo (2015).
Docente do Instituto Singularidades, São Paulo. Contato: camilatd@gmail.com

** Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre
(2016). Docente do Instituto Singularidades, São Paulo. Contato: paola.guimaraens@gmail.com

Resumo:

A partir da visão de língua como prática social (CLARK, 2000; SCHLATTER, GARCEZ, 2012), propomos neste artigo princípios para planejar propostas em língua adicional para crianças: a) a participação em práticas sociais na infância; e b) a constituição do repertório a ser mobilizado a partir da prática social em foco. Esses princípios estão em consonância com os conceitos de língua adicional (LEFFA, IRALA, 2014; SCHLATTER, GARCEZ, 2012) e repertório (BUSCH, 2015) e têm por objetivo uma reorganização do modo de concebermos e planejarmos o ensino de línguas na e para a infância. A reorganização discutida neste artigo visa um deslocamento de uma visão de língua estruturalista (LEFFA; IRALA, 2014) em direção a uma visão mais abrangente que amplie as possibilidades de participação das crianças em práticas sociais por meio dessa língua. Para tal, exemplificamos possibilidades de o redesenho de práticas pedagógicas e refletimos sobre essa mudança de paradigma.

Palavras-chave:

Prática social. Infâncias. Línguas adicionais.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 25, n. 2, p. 78-91, ago. 2022

Recebido em: 13/10/2022

Aceito em: 19/11/2022

Uma Visão de Língua como Prática Social: Princípios para o Ensino de Línguas Adicionais para Crianças

Camila Teixeira Dias; Paola Guimaraens Salimen

INTRODUÇÃO

A demanda pela aprendizagem da/na língua inglesa no contexto da educação infantil vem crescendo, gerando a necessidade de reflexões cada vez mais sistemáticas sobre o modo como os contextos para essa aprendizagem podem ser organizados de um modo coerente com as visões de língua, infâncias e aprendizagem a que cada instituição de educação básica adere. O objetivo deste artigo é apresentar dois princípios para a organização de propostas para o ensino de línguas adicionais para crianças a partir da visão de língua como prática social. O primeiro princípio se relaciona com a participação da criança em práticas sociais próprias da infância e que sejam mediadas pelo uso da outra língua. Esse princípio se ancora no conceito de língua como prática social, que pressupõe que “usar a linguagem é agir no mundo” (CLARK, 2000, p. 5). Aqui, entende-se, então, que a materialização da língua adicional no caso específico das crianças se dê nos contextos que são próprios da sua vida: como participar de brincadeiras, cantar e ouvir cantigas, experimentar diferentes materiais para pintar, fazer diferentes construções a partir de materiais diversos, entre tantos outros exemplos possíveis. Assim, propõe-se que as atividades pedagógicas sejam organizadas em torno do uso da língua para a participação das crianças nessas práticas, promovendo o uso da língua adicional para participar de tais práticas. O segundo princípio diz respeito à constituição e movimentação do repertório pela criança a partir da prática social própria da infância que se tem como objetivo para a aprendizagem. Esse princípio, assim, sugere que, em vez de se partir de uma lista de itens fechados que as crianças devem usar no momento na língua adicional para só então, a partir da lista, pensar nas situações que serão oferecidas, o caminho seja primeiro pensar na prática social que será apresentada para, com base nisso, pensar na participação da criança e nos resultados linguísticos necessários para essa prática. Tal princípio se ancora na noção de repertório (BUSCH, 2015).

No panorama de ensino de línguas para crianças, observamos uma recorrência da organização didática a partir de itens de vocabulário e funções de linguagem, o que pode refletir uma visão de língua estruturalista (LEFFA; IRALA, 2014). Como consequência, percebemos um uso mecanizado da língua ou o esvaziamento de sentido e das possibilidades de ação no mundo por parte das crianças. Exemplos disso são o uso de itens linguísticos isolados e a pouca mobilidade do uso dos mesmos itens em diferentes contextos. Tais consequências implicam na restrição das possibilidades de participação das crianças em práticas sociais por meio dessa língua e uma formação mais restrita da criança, além do desenvolvimento de um conceito de língua desvinculado da realidade de seu uso.

Tendo em vista que essa visão de ensino de língua se faz presente em diferentes contextos escolares, os princípios que apresentaremos visam uma (re)organização do modo de concebermos e planejarmos o ensino de língua para crianças como forma de potencializar uma educação linguística comprometida com a aprendizagem de língua. Entendemos, assim, que os princípios que apresentamos aqui podem ser mobilizados para o planejamento de propostas a partir de diferentes abordagens ou metodologias de ensino, pautadas por diferentes modos de fazer ensino de língua adicional em contextos escolares. Assim, esses princípios podem ser compreendidos a partir de uma ideia de educação linguística que está para além de uma escolha específica de modalidade escolar ou metodologia. Nesse quadro, a educação linguística possibilita “adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo

mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (BAGNO; RANGEL, 2005). Nesse sentido, entende-se que oportunizar momentos de uso da língua a favor de práticas sociais possibilite às crianças oportunidades de reflexão sobre o uso da outra língua nesses contextos, bem como sobre o uso da língua materna nesses contextos. Assim, a educação linguística pensa as línguas para além das visões estruturalistas de sistemas e pode ser relacionada a diferentes contextos de aprendizagem que contemplem uma ou mais línguas como mediadoras de ações no cotidiano e nas práticas dentro e fora da escola.

O artigo está organizado, para além desta introdução, em quatro seções. A seção 1 discute os conceitos que fundamentam a proposta e tem 3 subseções. Em 1.1, apresentamos os conceitos de língua adicional (LEFFA, IRALA, 2014; SCHLATTER, GARCEZ, 2012) e repertório (BUSCH, 2015) a partir dos contextos de ensino para crianças. A subseção 1.2 traz o conceito de prática social (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) e suas implicações para o desenho de propostas pedagógicas de línguas adicionais para crianças. Por fim, em 1.3, discutimos as relações entre essa visão e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, levando em consideração os direitos de aprendizagem e as indicações relacionadas à educação infantil contidas nesse documento. Na seção 3, apresentaremos algumas reflexões que esse outro paradigma propõe para as escolas.

1. REPERTÓRIO, LÍNGUA ADICIONAL E PRÁTICAS SOCIAIS PARA A INFÂNCIA: MOBILIZANDO CONCEITOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRINCÍPIOS

Nesta seção, apresentamos os conceitos centrais para a articulação de dois possíveis princípios para o planejamento de propostas para o ensino de línguas adicionais para crianças, a partir da visão de língua como prática social. Em 1.1, são abordados os conceitos de repertório e língua adicional. Em 1.2, discute-se a visão de língua como prática social e sua implicação para o ensino de línguas para crianças. Em 1.3, a partir dos direitos de aprendizagem elencados na BNCC para a educação infantil, falamos sobre práticas sociais pertinentes à infância. Por fim, articulamos as ideias apresentadas ao longo da seção, para que, na seção 2, apresentemos dois princípios que podem nortear o trabalho de planejamento do ensino de línguas adicionais para crianças a partir da visão exposta.

1.1. Repertório e língua adicional

As diferentes formas como concebemos o que é a língua e linguagem, ou seja, as diferentes ideologias linguísticas têm relação direta com a forma como concebemos o ensino e aprendizado dessa língua. Nos diferentes campos de estudo de linguagem, a concepção de que as línguas são sistemas autônomos e independentes tem sido a mais predominante (MAKONI; PENNYCOOK, 2007), tornando-se base de visões mais estruturalistas de ensino que reforçam a ideia de uma organização curricular de itens linguísticos isolados, regras sistematizadas em progressões consideradas “do mais simples para o mais complexo” e outras formas que ignoram o caráter dinâmico e a natureza e propósito sociais das línguas. Dentro dessa concepção, denominada de visão monoglóssica de língua, as práticas sociais e experiências vividas em cada língua não se comunicariam, embora o sujeito seja o mesmo (GARCÍA, 2008). Como consequência, as propostas para o ensino deveriam ser pautadas na separação entre os sistemas e diferenciação entre as línguas, havendo pouco espaço para os conhecimentos de mundo e práticas sociais mediadas por outra língua que o aprendiz já tivesse desenvolvido. Além disso, tais visões de língua desconsideram que o uso da língua/linguagem no mundo não segue uma ordem linear de itens de língua. Um exemplo disso pode ser a dificuldade de encontrar uma prática social que envolva o uso de nomes de cores de forma isolada de outros itens de repertório. Pensando nas práticas sociais relacionadas à infância (sobre as quais falaremos em breve), os nomes de cores podem aparecer em brincadeiras que envolvem, por exemplo, o uso de perguntas e respostas – em que uma criança faz uma pergunta e outra responde com o nome da cor ou que tenha que encostar em algum objeto que seja da cor mencionada pela outra criança. Nesses dois casos, percebemos que o uso do nome da cor não está isolado de outros itens de repertório linguístico (como perguntas, respostas, nomes de objetos entre tantas outras

possibilidades). Desse modo, visões mais estruturalistas de língua não parecem dar conta de pensar a língua para seu uso em situações vivenciadas no mundo.

Contudo, defendemos aqui uma visão de língua que considere a dinâmica entre as línguas e as práticas de linguagem cada vez mais fluídas encontradas no mundo contemporâneo super diverso no qual a linguagem é uma ação humana relacionada a trajetórias espaciais e temporais (BLOMMAERT, 2012). Nessa visão heteroglóssica (GARCÍA, 2008), as línguas não se constituem como sistemas independentes e externos aos sujeitos, mas são, antes de tudo, parte de seu repertório. De acordo com Busch (2015), o repertório linguístico é composto pelos diferentes recursos por meio dos quais o sujeito significa o mundo e participa dele. Esse repertório é constituído ao longo da vida e das experiências vividas pelo sujeito e possui recursos relacionados às especificidades de cada língua que o compõem e, para além do escopo linguístico, também os recursos semióticos múltiplos que fazem parte do processo de significação e participação no mundo.

Segundo Blommaert (2012), a visão de repertório como um conjunto complexo de recursos semióticos traz uma mudança no olhar sobre a questão, uma vez que a discussão não seria mais sobre qual língua mas, sim, sobre quais recursos são necessários para a participação em determinada prática social. Assim, o ensino de línguas não é atingido por meio de propostas pedagógicas pautadas apenas na memorização e mecanização de vocabulários e estruturas, mas, em vez disso, por meio de propostas que visem desenvolver diferentes recursos que possam passar a ser parte do repertório da criança. Além dos recursos, é também objetivo que a criança desenvolva mobilidade, ou seja, que a criança possa ser capaz de fazer uso dos recursos mais adequados a depender da prática social na qual está inserida, o que inclui a escolha da língua, mas não somente dela.

Para Leffa e Irala (2014), além de conceituarmos o que é língua, se mostra de igual importância nos debruçarmos sobre como compreendemos o que é a “outra língua” para que possamos compreender quais caminhos metodológicos são mais adequados em consonância com cada concepção. Os termos mais comumente encontrados, como “língua estrangeira”, “segunda língua”, “língua internacional”, dentre outros, ainda mostram-se como expressão de uma visão monoglóssica de língua, na qual esses sistemas autônomos deveriam ser ensinados mais a partir de suas diferenças do que semelhanças. Além disso, observamos que a ideia de língua como uma unidade independente reforça caminhos metodológicos que pouco consideram as experiências anteriores dos sujeitos, sempre mediadas por língua, mesmo que não ainda esta “outra língua”.

Assim sendo, em consonância com a ideia de repertório, o conceito de língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), por sua vez, parte do princípio que essa “outra língua” se desenvolve já a partir de uma língua e outros recursos que fazem parte do aprendiz. Levam-se em consideração as experiências anteriores para que sejam desestabilizados conhecimentos e propostas reconstruções. A língua adicional, ou seja, aquela que vem adicionar recursos ao repertório, funciona como um meio para ampliar a participação no mundo e as práticas sociais às quais o sujeito tem acesso. Por meio da tríade “conhecer, participar e dar novos contornos à realidade” (p. 50), os autores destacam a importância de as aulas de língua adicional proporcionarem novas formas de expressão para seus participantes e informações das realidades locais e imediatas no contato reflexivo com discursos múltiplos veiculados nessa “outra língua”.

Portanto, a partir dessa perspectiva, as aulas de língua adicional para crianças, quando organizadas em torno de práticas sociais que já fazem parte do repertório das crianças, possibilitam que mobilizem conhecimentos que já têm em outra língua para, então, apropriarem-se de itens linguísticos da língua adicional para participar. Ainda, é possível (e até mesmo esperado) que as crianças façam uso inclusive de itens na sua língua de nascimento junto aos itens da língua adicional ao participarem de tal prática. Isso porque o repertório da criança é um só. À/ao docente cabe mediar essas situações para que, cada vez mais, as crianças possam participar na prática pelo uso da língua inglesa. Ressaltamos, ainda, que as práticas sociais apresentadas não precisam se limitar àquelas já conhecidas pelas crianças. Elas podem, também, vir a fazer parte de suas vidas cotidianas em suas realidades imediatas. Mais do que a língua para o futuro, é a língua que ampliará no presente sua participação social e possibilidades.

Na subseção a seguir, adentramos o conceito de prática social e as implicações para o desenho de propostas pedagógicas a partir dos conceitos acima discutidos.

1.2. Prática social e implicações para o desenho de propostas pedagógicas

A visão de língua/linguagem em que este artigo se ancora é alinhada à premissa de que “usar a linguagem é agir no mundo” (CLARK, 2000, p. 5). Nessa concepção, a língua não é desvinculada do seu contexto de uso. Em vez disso, entende-se que ela emerge das interações entre diferentes interlocutores, a partir de determinados propósitos, em cenários específicos para agir conjuntamente. Nesse sentido, a língua está intimamente relacionada com as práticas sociais nas quais os diferentes interlocutores se engajam para fazer ações no mundo. Para o ensino de línguas adicionais para crianças, uma implicação dessa visão de língua diz respeito ao que se entende por meta de aprendizagem. Aqui, a meta de aprendizagem será a participação da criança nas práticas sociais relacionadas à infância por meio do uso da língua adicional, tais como participar de um piquenique na outra língua e dizer o que gostaria de comer e oferecer determinados pratos aos amigos, em oposição a simplesmente listar os nomes de frutas e comidas típicas de algum país, por exemplo.

Quando temos currículos pautados por objetivos de aprendizagem que se assemelham a listas de itens de vocabulário isolados, é muito provável que a produção das crianças se dê no nível da palavra. Quer dizer, que a criança seja capaz de (re)produzir itens linguísticos isolados de modo dissociado de alguma prática social. Ao contrastarmos essa produção com uma situação social de uso da língua, como ensinar alguém a preparar alguma receita ou mesmo solicitar algum alimento específico para comer, percebemos que a lista de itens de vocabulário em si não bastaria: a criança precisaria de outros recursos para poder participar daquela prática. Desse modo, uma visão de língua com foco na participação em práticas sociais aplicada ao ensino de línguas para crianças implica ter objetivos de aprendizagem que extrapolem o ensino de listas de vocabulário isolados.

Nessa perspectiva, o ensino de línguas adicionais que visa a participação da criança em práticas sociais conecta-se à visão de gêneros que são as formas por meio das quais os sujeitos participam de ações no mundo mediados pela linguagem (TRAVAGLIA, 2013). Os gêneros, sejam orais ou escritos, apresentam uma regularidade no que diz respeito aos conteúdos temáticos, construções composicionais e formas de realização linguística. Essa estabilidade relativa dos gêneros os torna passíveis de serem analisados, estudados e ensinados. Se pensarmos, por exemplo, na organização de um piquenique coletivo, é importante que se defina quem leva determinados alimentos ou bebidas. Nesse caso, um gênero que pode estar a serviço da organização é o de uma lista que registre essas informações. No caso específico dessa organização na sala de aula de língua adicional, dependendo da faixa etária das crianças e das experiências de letramento das quais elas já tenham participado, o professor pode ser o escriba, compondo a lista na lousa a partir da participação oral das crianças, ou as crianças podem compor listas diferentes em pequenos grupos.

A partir da perspectiva defendida neste artigo, as propostas devem contemplar o(s) gênero(s) escolhidos dentro de determinada prática social e também os recursos multimodais que fazem parte da prática social almejada. Em termos concretos, para que a criança participe do piquenique, como exemplo trazido aqui, é preciso que, para além do vocabulário de comidas encontradas nessa situação, ela desenvolva conhecimentos acerca de formas discursivas sobre como pedir e oferecer essas comidas, como aceitar ou recusar algo, gestos, entonação e até olhares que fazem parte dessas interações. Além disso, aliada à ideia de língua adicional, é preciso que se leve em consideração quais conhecimentos relacionados a essa prática essa criança já possui, em qual língua, quais desses aspectos estão para além de uma determinada língua nomeada, e como trabalhar a partir dos conhecimentos prévios trazidos por esse sujeito. Ainda, a promoção de atividades pedagógicas a partir dessa perspectiva cria situações em que a criança usará a língua adicional para participar da prática social aqui-e-agora, colocando-a em uma situação de agência, experimentação e exploração do repertório relacionado a essa prática.

Com isso, como apontam Schlatter e Garcez (2012), é importante frisar que o percurso de aprendizagem deve ser pensado de um modo que possibilite a criação, expansão e movimentação de repertório para a participação nas práticas sociais. Ou seja, é importante que o planejamento das propostas possibilite “oportunidades para construir um repertório linguístico e praticá-lo a fim de agir com confiança” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 107). Tais oportunidades podem ser criadas a partir de textos de circulação do mundo da criança,

como histórias, canções e rimas que sejam significativas em culturas falantes da língua adicional, e leitura cujo tema se relacione com a prática social que se almeja atingir; brincadeiras representativas de diferentes culturas falantes da língua adicional em foco, que possam expandir o repertório das crianças e lhes possibilitar vivências relacionadas a outras culturas; explorações com materiais estruturados e não estruturados que possibilitem experiências investigativas diversas; apreciação de obras de arte de diversos momentos históricos, de naturezas distintas (como instalações, pinturas, esculturas, entre tantas outras possibilidades) e artistas de diferentes culturas; entre tantas outras possibilidades. Ao longo da participação da criança nessas propostas e com a finalidade da participação na prática social escolhida antecipadamente, o repertório relevante é construído, explorado e movimentado pela criança.

Para refletir práticas sociais relevantes para as crianças, na subseção a seguir, propomos a discussão sobre os direitos de aprendizagem das crianças a partir da BNCC.

1.3. Educação infantil e BNCC: os direitos de aprendizagem e as práticas sociais da/para a criança

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, reconhece a etapa da educação infantil como parte essencial na formação básica escolar brasileira. O documento norteador estabelece seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos às crianças de 0 a 5 anos e que são alicerce para o desenvolvimento posterior na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental. Para além de alicerce, esses direitos de aprendizagem visam propiciar e garantir condições para um desenvolvimento integral da criança, respeitando sua subjetividade e as culturas da infância.

São direitos de aprendizagem da criança citados na BNCC (BRASIL, 2018): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O conviver diz respeito ao direito de integração da criança com pequenos e grandes grupos a partir de diferentes linguagens. Neste encontro com o outro, a criança tem a oportunidade de desenvolver conhecimento sobre si e os outros. O direito a brincar reconhece nessa ação a forma primária por meio da qual a criança se faz presente no mundo e desenvolve aspectos emocionais, cognitivos, corporais, expressivos, dentre outros. O brincar também visa o acesso das crianças às diferentes produções culturais encontradas na sociedade e sua ampliação de acesso e diversificação. Participar refere-se não só à participação da criança nas atividades escolares, mas também ao seu engajamento nas diferentes práticas sociais vivenciadas por ela na escola. As escolhas cotidianas de materiais, espaços, brincadeiras trazem a elaboração de novas linguagens e conhecimentos e devem contar com a participação das crianças. Por meio das diferentes modalidades (artes, escrita, ciência e tecnologia), é garantido à criança o direito a explorar “gestos, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela” (BRASIL, 2018, p. 38). Os direitos de expressar e conhecer-se estão ligados à construção da identidade da criança que deve comunicar hipóteses, emoções, desejos, questionamentos e também deve poder construir uma identidade positiva de si em interações de diferentes formas, por meio do brincar e de múltiplas linguagens.

Ao analisarmos os seis direitos de aprendizagem presentes no documento nacional, fica latente a relação entre eles e língua/linguagem, uma vez que é na e pela língua/linguagem que participamos das práticas sociais nas quais é possível conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nos contextos de ensino de línguas adicionais para crianças, torna-se primordial pensar em como essas línguas podem promover interações nas quais os direitos de aprendizagem estejam garantidos e possam ser concretizados no cotidiano das crianças. Neste sentido, não é aconselhável que o desenho de práticas pedagógicas parta do ensino do sistema linguístico isolado para que, somente depois desse sistema desenvolvido, possa haver a participação em práticas mediadas pela língua. Diferente disso, sugere-se buscar a direção a uma organização pedagógica que faça escolhas de práticas sociais relevantes para as crianças, apresentando os recursos expressivos necessários para sua participação de modo encaixado, pensando em diferentes níveis de autonomia desejáveis para essa participação na outra língua. A partir dessas práticas sociais, concretizadas por

meio dos gêneros, derivamos os aspectos discursivos e de materialidade linguística que devem ser trabalhados, além da multimodalidade presente na atividade. Esses aspectos, ou seja, o que é parte do ensino, é ensinado por meio de atividades que também levem em consideração os direitos de aprendizagem, formando uma espiral na qual a criança aprende na participação e para a participação. Pensando nisso, a título de ilustração, articulamos, no quadro abaixo, possibilidades de práticas sociais relacionadas com a infância, alinhadas com os direitos de aprendizagem previstos na BNCC e algumas possibilidades de gêneros relacionados a elas.

Quadro 1 - Alinhamento de gêneros para práticas sociais compatíveis com direitos à aprendizagem na educação infantil.

Direito de aprendizagem	Possíveis práticas sociais	Alguns exemplos de gêneros (escritos e orais)
Conviver	Organizar um piquenique com amigas/os da sala.	Listas, receitas, vídeo de culinária.
Brincar	Brincar de esconde-esconde.	Regulamento de jogos ou brincadeiras, tutorial em vídeo ensinando a brincar.
Participar	Escolher uma brincadeira para brincar coletivamente.	Listas, regulamentos e instruções de jogos e brincadeiras, convite oral.
Explorar	Escolher alimentos mais propícios para criar pigmentos de pintura.	Pintura, textos informativos.
Expressar	Apresentar as descobertas de uma exploração para a sala.	Pôster, relatos de experiência.
Conhecer-se	Falar sobre os hábitos alimentares de sua família para os colegas.	Gráfico de barras, apresentação pessoal oral.

Legenda: quadro organizador de direitos de aprendizagem, prática social e gêneros a serem mobilizados na aula de língua adicional da educação infantil, produzido para este artigo pelas autoras.

Fonte: das autoras.

No quadro acima, buscamos alinhar os direitos de aprendizagem da criança, práticas sociais relacionadas a eles e gêneros (orais e escritos) possíveis de serem articulados. A partir dele, buscamos apresentar algumas possibilidades de organização de práticas sociais relacionadas à infância e gêneros que podem fazer parte das propostas de/na língua adicional na sala de aula da educação infantil. Há muitas outras possibilidades de práticas sociais e gêneros que poderiam ser elencados. Esse tipo de sistematização, quando feito pela equipe docente da escola, torna a escolha das práticas sociais e textos a serem lidos e escritos mais intencional. Ainda, ressaltamos que, para fins de organização, os direitos de aprendizagem estão localizados no quadro em linhas diferentes. Contudo, entendemos que eles sejam interdependentes e que, nas diferentes práticas sociais elegidas para o trabalho na sala de aula, apareçam de modo mais integrado e articulado.

Desse modo, partimos da premissa que o ensino de línguas nesse contexto está a serviço da expansão do repertório da criança, caracterizando-se como o ensino de língua adicional. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pela criança na outra língua ampliam seu repertório a partir da participação em práticas sociais relacionadas aos direitos de aprendizagem da criança. Ainda, a partir da visão de língua na qual o artigo se ancora, argumentamos que as metas de aprendizagem de línguas adicionais estejam relacionadas à participação da criança em práticas sociais relacionadas à infância e aos direitos de aprendizagem garantidos pela BNCC. Na seção a seguir, apresentamos a proposta de dois princípios que podem pautar o planejamento de propostas de ensino de línguas adicionais para crianças.

2. DO FIM PARA AO MEIO: O DESENHO DE UMA PROPOSTA

Nesta seção, apresentamos dois princípios possíveis para a articulação de propostas de ensino de línguas adicionais para crianças, a partir das premissas discutidas acima. Cada princípio será apresentado nas subseções 2.1. *A participação da criança em práticas sociais mediadas pelo uso da outra língua como um fim das propostas pedagógicas* e 2.2. *A escolha de repertório necessário e relevante para a participação a partir da prática social almejada*.

2.1. A participação da criança em práticas sociais mediadas pelo uso da outra língua como um fim das propostas pedagógicas

O primeiro princípio, como já antecipado, diz respeito à participação em uma determinada prática social como o objetivo central de aprendizagem de uma unidade de ensino de língua adicional. Isso implica dizer que, ao planejar as propostas a serem oferecidas para a criança na língua adicional, o ponto de partida é a escolha pela prática social na qual a criança participará e o modo como essa participação acontecerá. Para esse processo de escolha, sugerimos as etapas abaixo:

a) A escolha da prática social: para a escolha de uma prática social, é importante refletirmos sobre como essas práticas ocorrem no cotidiano da criança e como podemos ampliar essas práticas a partir da escola. Propomos as perguntas reflexivas a seguir para essa escolha:

- Quais práticas sociais já fazem parte da vida da criança, dentro e fora da escola?
- Quais práticas sociais podem passar a fazer parte da vida da criança a partir da ampliação de vivências oferecida pela escola?
- Quais práticas sociais podem ser trabalhadas no viés do jogo simbólico/do faz-de-conta proporcionando vivências em diferentes papéis sociais?

Também tendo em vista os direitos de aprendizagem garantidos pela BNCC (discutidos em 1.3), listamos aqui algumas práticas sociais que podem fazer parte da agenda de ensino de língua inglesa para crianças: brincar (de determinadas brincadeiras), participar de rodas de conversa, ir ao zoológico, museu e outros lugares de visitação, ir ao cinema, contar histórias, jogar jogos de tabuleiro.

b) Modos de participação na(s) prática(s) social (ais): a partir da prática social escolhida passa-se a refletir sobre como a participação da criança se dará. Essa participação refere-se ao modo como as pessoas, no geral, participam dessa prática a partir dos diferentes papéis sociais que cada uma oferece e da organização dessas práticas. Além disso, é importante pensar nos textos que circundam a prática, sejam eles orais ou escritos, e como se dará o contato da criança com eles. A isso, acrescenta-se as expectativas de produção e/ou compreensão desses gêneros para que, adiante, pensemos na escolha de repertório, que discutiremos em 2.2.

Pensemos então, por exemplo, na escolha de que as crianças participem de uma prática social de seus cotidianos, como participar de um piquenique. Sendo essa a escolha para um trabalho em língua adicional, as perguntas abaixo podem auxiliar na reflexão dos modos de participação:

- As crianças organizarão o piquenique? Como? Por meio da leitura e organização de que textos? Quais etapas irão percorrer, como grupo, para a organização desse momento?
- No dia do piquenique, oferecerão algum prato/lanche/fruta aos demais em língua inglesa? Precisarão aceitar ou rejeitar a oferta? Farão alguma brincadeira típica desse tipo de atividade ao ar livre?
- Após o piquenique, falarão sobre o que mais gostaram de comer? Dirão se experimentaram algo pela primeira vez?

Assim, há muitos modos de participar de um piquenique – e cada um deles requer um repertório diferente, tanto no que diz respeito à língua adicional, quanto no que diz respeito a outros recursos e aspectos.

Desse modo, além de selecionar uma prática social relevante, é importante, também, fazer a escolha de como as crianças participarão da prática.

A escolha da prática e de como as crianças participarão dela nos mostram uma ação pedagógica consciente que desloca o ensino de línguas adicionais para crianças da crença de que basta participar repetidas vezes e de forma mecanizada de algumas práticas que “naturalmente” a criança irá se apropriar da mesma. Aqui questionamos o termo “naturalmente”, uma vez que compreendemos que a inserção da criança em qualquer prática social, seja ela em qual língua for, se dá em forma de aprendizagem advinda de interações sociais. Quando tratamos da língua de nascimento (FERREIRO, 2013) corremos o risco de compreendermos como naturais produções que são frutos de um longo período não só de exposição, mas de participação, análise, acertos e erros das crianças de formas mais ou menos informais, dentro e fora da escola. Ao pensarmos em propostas que tenham a língua adicional como meio de interação e participação, os processos de ensino e aprendizagem das práticas sociais devem ser ainda mais explícitos para aqueles envolvidos nas decisões relacionadas à organização curricular, como professores e coordenadores. Essa clareza com relação ao que é almejado da participação das crianças permite a melhor compreensão acerca dos recursos necessários a serem destacados, se já fizerem parte dos repertórios das crianças, ou desenvolvidos, caso ainda não os componham. Reiteramos que, conforme discutido na subseção 1.1, compreendemos repertório como a gama de recursos diversos, não somente linguísticos, que o sujeito mobiliza durante suas interações em determinadas práticas sociais.

Na subseção 2.2, a seguir, apresentamos o segundo princípio para o planejamento de propostas para o ensino de línguas adicionais para crianças, relacionado com a escolha do repertório.

2.2. A escolha de repertório necessário e relevante para a participação a partir da prática social almejada

Conforme seção anterior, a escolha dos itens de repertório está intimamente relacionada com a) a prática social que se tem como foco e b) a participação prevista dentro dessa prática. Assim, o repertório a ser trabalhado diz respeito àquilo que é necessário saber para conseguir participar da prática, dentro da expectativa de participação desenhada. Portanto, a composição desse repertório “não é aleatória, mas tampouco estabelecida por uma lista definida de antemão” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 107), sem qualquer conexão com a prática a ser realizada.

É a partir dessa seleção que as oportunidades de contato, experimentação e movimentação do repertório se darão e possibilitarão a participação da criança na prática social pelo uso da língua adicional. Fazer um levantamento desse repertório, sobretudo no que diz respeito aos itens relacionados à língua adicional, é muito importante para que possam ser proporcionadas situações significativas e relevantes de uso da língua pela criança de modo intencional. Para o levantamento de repertório, é necessário pensarmos em diferentes aspectos que compõem a prática escolhida:

a) Os papéis em determinada prática social e gêneros: cada prática social é desempenhada por pessoas que cumprem diferentes papéis sociais e modos de participação nela. Em uma brincadeira de esconde-esconde, por exemplo, há o papel de quem procura e de quem se esconde e cada um deles requer posturas e uso de recursos diferentes para que a brincadeira aconteça. Se você é a pessoa que procura, deve saber contar até o número combinado em grupo, fazer gestos e movimentos da brincadeira (contar com a cabeça baixa, corpo próximo a alguma parede), expressões e frases utilizadas durante a brincadeira, como “lá vou eu” enquanto os outros se escondem, dentre outras ações. Quem se esconde deve saber a regra para se salvar, o que falar quando correr até o local combinado, etc.

Além dos papéis, é importante refletir sobre os gêneros (orais e escritos) que permitem o desempenho desses papéis. Ao delimitarmos os gêneros, conseguimos a clareza para o levantamento dos recursos a serem ensinados e aprendidos para que a participação em língua adicional efetiva por parte da criança aconteça.

Retomando nosso exemplo anterior da prática social de organizar e participar de um piquenique, há diferentes papéis que a criança vivenciará de forma alternada e para os quais precisa ter recursos adequados:

(i) selecionar e escolher coletivamente os alimentos para o piquenique; (ii) definir os aspectos organizacionais do evento: data, local, participantes, convidados; (iii) decidir as brincadeiras que podem compor o dia do evento; (iv) organizar o piquenique no dia: como dispor os alimentos, objetos necessários (guardanapo, pratinhos, talheres, toalha); (v) oferecer e aceitar ou recusar alimentos no dia do piquenique; (vi) desempenhar os papéis requeridos por cada brincadeira escolhida para o dia, dentre outros.

b) Itens de repertório: a partir dos papéis e dos gêneros, é preciso elencar os itens de repertório necessários para o desempenho na prática social.

Abaixo, sugerimos algumas perguntas que podem ajudar a orientar o processo de escolha dos itens de repertório:

- Que expressões, gestos, movimentos são usados para participar da prática social elencada (incluindo expressões para torcer, para expressar frustração, para comemorar)?
- Que perguntas ou pedidos de ajuda as pessoas que participam dessa prática social podem precisar (tais como pedir que alguém repita algo, dizer que não entendeu, perguntar de quem é a vez agora)?
- Há textos (orais ou escritos) que são mobilizados para participar dessa prática (por exemplo rimas, parlendas, quadrinhas)?

A partir das respostas dessas perguntas, é possível elencar os itens necessários e relevantes a serem apresentados, movimentados e mobilizados para possibilitar a participação na prática social por meio do uso da língua adicional. Conforme pontuado anteriormente neste artigo, para que a língua adicional seja de fato utilizada na realização das práticas sociais, é muito importante que os itens do repertório sejam intencionalmente movimentados em situações adequadas que façam parte da vida das crianças.

Uma vez que esse levantamento tenha sido feito, o próximo passo é refletir sobre como desenvolver esse repertório. Em se tratando de contextos relacionados à criança, muitos desses recursos serão ensinados durante a própria prática. Em brincadeiras, por exemplo, como no caso de esconde-esconde, é possível aprender brincando de esconde-esconde. Em práticas sociais mais complexas e compostas por diferentes papéis e possibilidades de interação, é possível um trabalho com cada aspecto, de modo a compor módulos que se atentam a determinados recursos (linguísticos e multimodais). Esses módulos, apesar de enfatizarem um ou outro recurso, não têm por objetivo fragmentar os conhecimentos envolvidos na prática social, mas sim de possibilitar um aprofundamento e apropriação deles pela criança. Sabemos que um ensino pautado em uma repetição mecanizada ou insistência externa do uso da língua adicional é insuficiente para um uso apropriado e independente por parte da criança e faz-se essencial que os recursos (re)apareçam em outras propostas e contextos de aprendizagem/prática. Portanto, é preciso pensar em diferentes contextos em que esses recursos apareçam e sejam usados pela criança para sua apropriação.

Os números que aparecem na brincadeira do esconde-esconde, por exemplo, podem estar presentes em histórias e parlendas que serão ouvidas e cantadas pelas crianças em diferentes momentos e pode-se fazer a escolha de outras brincadeiras que apresentem as mesmas expressões ou expressões próximas àquelas necessárias para se brincar de esconde-esconde. É possível, inclusive, fazer referência explícita a essas recorrências para as crianças ou criar oportunidades por meio de perguntas e reflexões simples que as levem a se dar conta desses relançamentos. Esse caminho visa criar condições para que, aos poucos e de forma intencional, esses recursos sejam lançados e relançados até passarem a fazer parte do repertório das crianças. No caso do piquenique, é preciso organizar diferentes módulos para o desenvolvimento do repertório pertinente a cada etapa dessa prática social, como módulos de trabalho com os pedidos de comida, aqueles referentes às brincadeiras que serão realizadas no dia, outros que trabalhem aspectos de modos de agir durante a prática, e assim por diante.

A partir da apresentação dos dois princípios discutidos nesta seção, procuramos explicitar a importância de se ter a participação em práticas sociais relacionadas à infância como meta de aprendizagem para, a partir daí, organizar os itens de repertório pertinentes e significativos para o trabalho na/com a língua adicional. Na seção a seguir, apresentamos algumas reflexões e implicações que a adoção de uma visão de língua adicional como prática social convidam para o ensino de línguas adicionais para crianças.

3. REFLEXÕES QUE ESSA MUDANÇA DE PARADIGMA PROPÕE

Após os conceitos e discussões aqui apresentados, podemos considerar que essa mudança de paradigma no ensino de línguas adicionais para crianças traz diversas implicações, dentre elas, as relacionadas à proposta para progressão curricular em escolas, aquelas relacionadas ao escopo e sequência e as implicações para tomada de decisões de planejamento de sala de aula e de formação de professores.

Ao refletirmos sobre a progressão curricular em escolas, pode-se pensar o papel da (re)formulação curricular na qual sejam elencadas e contempladas práticas sociais significativas para a infância e que se relacionem com os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2018). A partir dessa visão, é importante que as escolas e seus atores selecionem as práticas sociais pertinentes e significativas no contexto imediato de atuação da criança no mundo e em seu cotidiano. Lembramos aqui a relevância que essas ações do dia a dia têm para a educação de crianças, uma vez que é também na escola que elas são inseridas em práticas relacionadas à alimentação, ao autocuidado, ao brincar, e experiências relacionadas à vida coletiva. Essas práticas, realizadas por meio das línguas, são escolhas conscientes no desenvolvimento do currículo e, uma vez que há mais de uma língua compondo os caminhos de aprendizagem das crianças, é necessário refletir sobre quais práticas serão contempladas também na língua adicional.

Com relação à progressão curricular e desenho de escopo e sequência, uma das implicações da adesão à visão de língua adicional como prática social diz respeito ao critério adotado para pensar na trajetória de aprendizagem que será oferecida à criança. Se é a participação nas práticas sociais da infância que norteará a aprendizagem, faz sentido que a progressão dos diferentes objetivos de aprendizagem se dê por critérios outros que não os puramente linguísticos. Essa progressão pode levar em conta a familiaridade da criança com as práticas. Nesse sentido, parte-se das práticas em que as crianças sejam mais experientes em direção a práticas em que sejam menos experientes. Desse modo, parte-se da premissa de que o próprio repertório vivido pela criança pode servir como apoio para a participação nessas práticas na outra língua. Outra possibilidade de progressão pode dizer respeito à expectativa de apropriação do repertório pela criança. Nesse caso pode-se considerar níveis de participação ou de autonomia para participar nas práticas sociais eleitas mediante o uso da língua adicional, em um *continuum* em que em um dos extremos a criança participa com mais apoio na fala do professor e de colegas e no outro com menor apoio na fala do professor e de colegas. Esse *continuum* pode ser representado, por exemplo, no quadro a seguir:

Quadro 2 - *Continuum* de autonomia para práticas sociais na língua adicional.

menos autonomia		mais autonomia	
Participa da prática com muito apoio na língua de nascimento.	Participa da prática com algum apoio na língua de nascimento.	Participa da prática com pouco apoio na língua de nascimento.	Participa da prática com quase sem apoio na língua de nascimento.
Participa da prática com necessidade constante de mediação por parte da/o docente e demais colegas.	Participa da prática com muita necessidade de mediação por parte da/o docente e demais colegas.	Participa da prática com pouca necessidade de mediação por parte da/o docente e demais colegas.	Participa da prática de modo mais autônomo, quase sem necessidade de mediação por parte da/o docente e demais colegas.

Legenda: quadro representando o *continuum* de expectativas de participação das crianças em diferentes práticas sociais mediadas pela língua adicional.

Fonte: das autoras.

No quadro acima, é sugerida uma possibilidade de *continuum* de expectativa de participação das crianças nas práticas sociais. A partir dele, é possível que a equipe docente e técnica da instituição mapeiem as expectativas de participação das crianças nas diferentes práticas de modo vertical, ao longo dos diferentes

anos. Desse modo, a progressão curricular estaria mais relacionada com a quantidade de apoio necessária para participar de diferentes situações.

A perspectiva apresentada aqui nos faz refletir com relação às tomadas de decisões de planejamento de sala de aula. Quando o planejamento se limita às escolhas de vocabulário e/ou estruturas canonizadas como conteúdo dessas faixas etárias associados ao chamado “universo infantil”, e apresenta estratégias de repetição, memorização e até mesmo ações que podem ser denominadas no senso comum como jogos ou brincadeiras, podemos fazer alguns pontos para reflexão. As “brincadeiras” utilizadas como estratégia de sala de aula (jogos de memória, mímicas, *relay-race*, etc.) são diferentes daquelas brincadeiras autênticas que revelam as culturas infantis e têm ligação intrínseca com a produção cultural situada histórico e socialmente. O uso de brincadeiras e jogos como estratégias de sala de aula é parte das práticas canônicas associadas ao ensino de línguas para crianças e sempre foi propagado como a forma de incorporar nesse ensino o universo infantil e a concepção de que é por meio das brincadeiras que as crianças se desenvolvem. Esse é um fato da centralidade da brincadeira no desenvolvimento infantil; é importante e característica a ser preservada em nossas práticas. Porém, se as brincadeiras ou jogos propostos tiverem como objetivo exclusivo as mesmas operações de memorização ou repetição apartadas do brincar como prática social, podem ser consideradas adaptações e uma redução do potencial desse fazer entre as crianças. Por isso, é preciso considerarmos as brincadeiras e jogos próprios das crianças, como o faz-de-conta, os jogos de linguagem, dentre outros, e que estes estejam presentes em seu cotidiano também em língua adicional. Essa presença traz, inclusive, uma oportunidade para vivências de brincadeiras que são encontradas em diferentes culturas ou também aquelas particulares de determinados contextos.

Outro ponto a ser considerado para o planejamento de propostas centradas em uma visão de língua como prática social é o número de alunos por sala. Para a realização dessas propostas na educação infantil em salas mais numerosas, cabem as mesmas reflexões que faríamos ao pensar quaisquer outros contextos para essa faixa etária:

- É necessário que todas as crianças estejam juntas ao mesmo tempo? Há etapas ou explorações que as crianças possam fazer em cantos diferentes da sala?
- Quanta mediação do adulto as crianças precisarão para fazer determinada proposta na língua inglesa? Quem dará esse suporte e em que momentos?
- Que ações podem ser feitas de modo a antecipar demandas das crianças? De que modo o ambiente pode ser previamente pensado para tornar os processos mais fáceis?

Já com relação à formação de professores, algumas das implicações que a proposta apresentada aqui oferece dizem respeito às pautas formativas com relação à compreensão da língua como prática social e da noção de repertório e com relação ao alargamento do repertório da equipe docente de brincadeiras, canções, histórias e práticas sociais de diversas culturas de infância representativas na língua adicional estudada. Com relação ao primeiro item, é importante que sejam promovidas leituras, discussões e reflexões de caráter teórico-prático para que essa visão seja apropriada pela equipe. A mudança de paradigma em docentes é um processo longo que envolve entrar em contato com textos que apresentem tal referencial e discussões sobre eles para uma apropriação, bem como para a transposição desses conhecimentos para sua prática pedagógica. Já o segundo item diz respeito a proporcionar momentos de pesquisa e troca entre os docentes, que pode envolver visitas a bibliotecas e brinquedotecas (digitais ou físicas), levantamento de textos que mapeiem o brincar em diferentes culturas de infância, planejamento de propostas para a sala de aula a partir dos levantamentos feitos e trocas entre diferentes docentes das propostas levadas à sala de aula.

Sem descartar os aprendizados acumulados até hoje por nós, professores, o que problematizamos aqui é insuficiência de escolhas pela utilização de “jogos” ou “brincadeiras” apenas como estratégia de ensino, caso sejam elas isoladas e não direcionadas à participação efetiva da criança em práticas possíveis a ela. Assim, jogos de linguagem, brincadeiras com objetivo principal de prática da língua e até mesmo algumas ações de repetição podem ser utilizadas desde que o objetivo inicial da ampliação do repertório das crianças para a participação em uma prática social selecionada seja mantido.

Ademais, tendo este objetivo como norteador as ações pedagógicas se invertem: ao invés de iniciarmos as escolhas pedagógicas pelas listas de vocabulário ou estruturas a serem ensinadas com objetivo que, posteriormente, as crianças possam usar esses itens linguísticos em sua comunicação, primeiramente selecionamos a prática social pretendida, fazemos a escolha de qual participação pretendemos que eles atinjam e listamos o repertório necessário a ser desenvolvido para que isso aconteça. Lembramos que neste ponto é preciso atenção aos recursos diversos, multimodais, a serem contemplados no planejamento.

Há, ainda, um ponto importante relacionado à formação docente que atua no contexto da educação infantil em contextos de ensino em/de inglês: sua trajetória de formação básica. Há profissionais cuja formação inicial se deu no contexto da licenciatura em Letras, que não passaram necessariamente por reflexões relacionadas a culturas das infâncias e desenvolvimento infantil. Por outro lado, há profissionais cuja formação inicial se deu em licenciatura em Pedagogia, que, em muitos casos, não passam por discussões e leituras relacionadas à visão de língua ou mesmo a estratégias de ensino. Nesse caso, uma alternativa importante seria promover intercâmbio entre as/os profissionais da instituição, no sentido de possibilitar que pudessem compartilhar repertório de textos e de reflexões, além de proporcionar momentos de formação que possibilitem promover discussões pertinentes relacionadas a concepções de língua e de infâncias.

Não temos a intenção, aqui, de esgotar as possibilidades de organização curricular ou mesmo de planejamento das práticas pedagógicas que a visão de língua como prática social coloca. Em vez disso, buscamos apresentar caminhos para articular o planejamento e possibilidades para colocá-lo de modo concreto, no dia a dia da escola e de todos os atores lá envolvidos.

Além disso, buscamos por meio da exposição feita refletir sobre uma possibilidade de articulação para que se saia do enquadre do ensino de línguas adicionais para crianças para a entrada no paradigma de educação linguística na infância por meio do ensino da língua adicional. Por meio dessa mudança não estamos propondo que a criança apenas aprenda quantitativamente mais a língua adicional. Diferente disso, a proposta mais centrada na participação da criança na prática social em jogo propõe outras oportunidades de aprendizagem de formação do sujeito, de modo mais crítico, ativo e reflexivo não no futuro, mas no aqui-e- agora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 5, p. 63-81, 2005.
- BLOMMAERT, Jan. Lookalike language. *English Today*, Cambridge, v. 28, n. 2, p. 60-62, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BUSCH, Brigitta. *Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language*. London: King's College London, 2015. Urban Language & Literacies, paper 148.
- CLARK, Herbert. O uso da linguagem. Tradução de N. Azevedo e P. M. Garcez. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-71, 2000.
- FERREIRO, Emília. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez, 2013.
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008.
- LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca Brasil (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* Gêneros orais: conceituação e caracterização. *Anais do Silel*, Uberlândia, MG, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2013.