

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS NA ESCOLA
INTERNACIONAL/BILÍNGUE (PORTUGUÊS/INGLÊS):
MULTILETRAMENTOS, TRANSCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO
CRÍTICA**

ELISA SOBÉ NEVES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA-DF

ABRIL/2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS NA ESCOLA
INTERNACIONAL/BILÍNGUE (PORTUGUÊS/INGLÊS):
MULTILETRAMENTOS, TRANSCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO
CRÍTICA**

ELISA SOBÉ NEVES

ORIENTADOR: PROF. DR. KLEBER APARECIDO DA SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF

ABRIL/2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS NA ESCOLA
INTERNACIONAL/BILÍNGUE (PORTUGUÊS/INGLÊS):
MULTILETRAMENTOS, TRANSCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO
CRÍTICA**

ELISA SOBÉ NEVES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO
DO GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA
APLICADA.

APROVADA POR:

PROF. DR. KLEBER APARECIDO DA SILVA, (UnB)
(ORIENTADOR)

PROF^a. DR^a. CLAUDIA HILSDORF ROCHA, (Unicamp)
(EXAMINADOR EXTERNO)

PROF. DR. YUKI MUKAI, (UnB)
(EXAMINADOR INTERNO)

PROF^a MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES (UnB)
(EXAMINADOR INTERNO - SUPLENTE)

BRASÍLIA/DF, 15 DE ABRIL DE 2013.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS NA ESCOLA INTERNACIONAL/BILÍNGUE (PORTUGUÊS/INGLÊS): MULTILETRAMENTOS, TRANSCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO CRÍTICA

NEVES, Elisa Sobé. Língua Estrangeira para Crianças na Escola Internacional/Bilíngue (português/inglês): Multiletramentos, Transculturalidade e Educação Crítica. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 163 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada à fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Neves, Elisa Sobé. Língua Estrangeira para Crianças na Escola Internacional/Bilíngue (português/inglês): Multiletramentos, Transculturalidade e Educação Crítica / Elisa Sobé Neves – Brasília (DF), 2013. 163 f. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Orientador: Kleber Aparecido da Silva. 1. Língua estrangeira para crianças. 2. Multiletramentos. 3. Transculturalidade. 4. Educação Crítica. 5. Contexto de escola internacional/bilíngue.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a *Deus*, pelo dom da vida;

Aos meus pais, *Paulo e Elisabete*, pelo amor, dedicação, educação e oportunidades de estudo que me proporcionaram ao longo da vida;

À *Universidade de Brasília* pelo acolhimento e pelas oportunidades de estudo e trabalho;

Ao *Professor Kleber Aparecido da Silva*, por confiar na minha capacidade e acreditar na proposta de pesquisa, aceitando o desafio de me acompanhar na trajetória de sua realização, sempre com competência, alegria e humildade;

Aos *professores do PPGLA* que contribuíram com seus conhecimentos e experiências nas disciplinas que cursei ao longo do curso e que foram fundamentais para a construção deste estudo;

À *funcionária da Secretaria do PPGLA, Jaqueline Barros*, por estar sempre disposta a me atender durante os momentos de dúvidas;

Aos colegas que encontrei ao longo da jornada acadêmica, *Carlos Alberto Pavan*, pelo incentivo quando eu ainda era aluna especial e por ser um ótimo parceiro de apresentações em congressos e *Kátia Oliveira*, pelas tardes de estudo e conversas acadêmicas.

Aos *participantes da pesquisa* que, ao longo de um ano, compartilharam comigo seus momentos de construção do conhecimento linguístico e cultural em língua inglesa.

A todos que, de alguma forma, participaram desta jornada.

MUITO OBRIGADA!

BIOGRAFIA

Elisa Sobé Neves é pedagoga, brasileira, bilíngue (português/inglês), mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e em Multidisciplinary Studies and Leadership pela State University of New York (SUNY). Nascida no dia 11 de julho, em 1979, na cidade de Esteio, no estado do Rio Grande do Sul. Filha de Paulo Ricardo Neves e Elisabete Sobé Neves. Iniciou sua carreira como professora de inglês em escola de idiomas para crianças. Ao longo de sua vida profissional e acadêmica, atuou nas áreas de Educação, Letras, Linguística Aplicada, Artes, Ciências Humanas e Psicopedagogia.

Graduada em Pedagogia, ocupou cargos na área como professora, coordenadora pedagógica e diretora, em escolas em Santa Catarina, Paraná e Brasília/DF. Oportunidades que surgiram após sua conclusão no curso de Língua Inglesa, no Yáziqi International, em Canoas, Rio Grande do Sul, em 1998, após seis anos de estudos e muita dedicação extraclasse.

Como professora de inglês e também educadora, Elisa sempre procurou novas estratégias e abordagens para melhor promover a construção do conhecimento linguístico e cultural de seus alunos. Suas opiniões e estudos sobre este assunto foram aceitas e publicadas em revistas brasileiras, tais como Revista Científica FAESP (Curitiba/PR), Revista Desempenho (Brasília/DF) e Revista da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira – SIPLE (Brasília/DF). As publicações contemplaram, respectivamente, assuntos referentes à aquisição de segunda língua, avaliação formativa no ensino da língua inglesa, e português para estrangeiros, sendo todos os assuntos investigados no contexto específico da escola internacional/bilíngue.

Aos seus 33 anos, Elisa dedica todo seu tempo livre aos estudos. Uma motivação que vem desde a infância e que foi incentivada pelos seus pais, que apostavam em sua capacidade e acreditavam que os estudos e a busca pelo conhecimento devem ser parte fundamental na formação de uma criança. E sendo assim, quando Elisa pediu ao seu pai que a matriculasse em um curso de inglês aos oito anos de idade, já tinha ali sua trajetória profissional marcada pela paixão em aprender e ensinar a língua inglesa.

Biografia escrita por minha prima Carine Sobé
Repórter do Jornal Vale do Sinos
Grupo Editorial Sinos de São Leopoldo/ RS



Figura 1: Quebra-cabeça

LEARNING A LANGUAGE

Learning a language
is like doing a jigsaw puzzle
of a million pieces
with a picture that keeps changing.
It's like getting lost in a foreign city
without a map.
It's like playing tennis without a ball,
like being an ant in a field of grasshoppers.
It's being an acrobat with a broken leg,
an actor without a script,
a carpenter without a saw,
a storyteller without a middle or an end.
But then gradually
it's like being out in the early morning
with the mist lifting.
It's like a chink of light under a door,
like finding the glove you were looking for,
catching the train you thought you were going to miss,
getting an unlooked-for present,
exchanging a smile.
And then one day it's like riding a bike very fast downhill.

By Olivia MacMahon

RESUMO

A construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como língua estrangeira no contexto da escola internacional/bilíngue (português/inglês) apresenta um campo de investigação transdisciplinar (CELANI, 1998) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006) em Linguística Aplicada devido a sua complexidade. O principal objetivo do estudo foi investigar o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como língua estrangeira em alunos no 2º ano do Ensino Fundamental I, inseridos no contexto transcultural (ROCHA, 2012; CAVALCANTI, BORTONI-RICARDO, 2007) e plurilíngue (ROJO, 2007a; FIORIN, 2006a; ROCHA, 2010, 2012) de uma escola internacional/bilíngue situada em Brasília/DF, Brasil. A pesquisa é qualitativa (ERICKSON, 1986; MOURA FILHO, 2000; BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009; ANDRÉ, 2010) de base etnográfica (ERICKSON, 1986; LARSEN-FREEMAN e LONG, 1997) com observação participante (SPRADLEY, 1980). Os participantes foram seis alunos brasileiros, entre sete e oito anos de idade. Seis tipos diferentes de instrumentos de pesquisa foram utilizados: notas de campo, questionários semiestruturados, amostras de atividades escolares e entrevista focalizada (FLICK, 2009). Os dados foram gerados ao longo do ano letivo de agosto/2011- junho/2012, triangulados e analisados de acordo com o paradigma interpretativista (JOHNSTONE, 2000). Os resultados do estudo mostraram que as interações sociais (BAKHTIN, 1981, 1999, 2003, 2004; VYGOTSKY, 1984, 1987, 2001, 2012), estabelecidas no contexto escolar, favorecem a construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como língua estrangeira. Os dados também mostraram certa evidência de que os participantes desenvolveram seus Multiletramentos (ROJO, 2009; MONTE MÓR, 2009; ROJO, MOURA, 2012) ao aprenderem conteúdos acadêmicos que são ensinados em inglês. Além disso, a proposta de educação internacional/bilíngue pode ser um dos caminhos que levam à formação de cidadãos críticos bilíngues capazes de atuar positivamente na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Língua Estrangeira, Multiletramentos, Transcultural, Educação Crítica

ABSTRACT

Linguistic and cultural knowledge construction in English as a foreign language in the context of an international/bilingual (Portuguese/English) school presents a transdisciplinary (CELANI, 1998) and transgressive (PENNYCOOK, 2006) investigation field in Applied Linguistics due to its complexity. The main objective of the study was to investigate the process of the linguistic and cultural knowledge construction in English as a foreign language in Grade 2 students in the Elementary Section, who belonged to a cross-cultural (ROCHA, 2012; CAVALCANTI, BORTONI-RICARDO, 2007) and plurilingual (ROJO, 2007a; FIORIN, 2006a; ROCHA, 2010, 2012) context of an international/bilingual school located in Brasília/DF, Brazil. The research is qualitative (ERICKSON, 1986; MOURA FILHO, 2000; BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009; ANDRÉ, 2010) and it has an ethnographic base (ERICKSON, 1986; LARSEN-FREEMAN e LONG, 1997) with participant observation (SPRADLEY, 1980). The participants were six Brazilian students between seven and eight years old. Six different types of research instruments were applied: field notes, semi-structured questionnaires, samples of school work and a focused interview (FLICK, 2009). Data was generated during the school year of August/2011-June/2012 and they were triangulated and analyzed according to the interpretative paradigm (JOHNSTONE, 2000). The study results show that the social interactions (BAKHTIN, 1981, 1999, 2003, 2004; VYGOTSKY, 1984, 1987, 2001, 2012) established in the school context favor the linguistic and cultural knowledge construction in English as a foreign language. Data also showed some evidence that participants developed their Multiliteracies (ROJO, 2009; MONTE MÓR, 2009; ROJO, MOURA, 2012) by learning academic content that is taught in English. Moreover, the international/bilingual educational proposal can be one of the ways that lead to the formation of bilingual critical citizens who will be able to positively act in today's society.

Key-words: Foreign Language, Multiliteracies, Cross-cultural, Critical Education

TABELA DE ABREVIACES

Palavras	Sigla utilizada
Linguística Aplicada	LA
Língua Estrangeira (inglês)	LE
Língua materna (português)	L1
Língua Estrangeira para Crianças	LEC
Escola Internacional/Bilíngue (português/inglês)	EI/B
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	UNESCO
Tecnologia da Informação e Comunicação	TICs
Nota de campo	NC
Questionário I	QI
Questionário II	QII
Questionário III	QIII
Amostra de Atividade Escolar	AAE
Entrevista focalizada	EF

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Quebra-cabeça	07
Figura 2 - Mapa e bússola.....	17
Figura 3 – EI/B no Brasil.....	23
Figura 4 - Percurso da investigação.....	34
Figura 5 - Referencia teórico	34
Figura 6 - Metodologia.....	35
Figura 7 - Análise dos dados	35
Figura 8 - Considerações finais	35
Figura 9 - Caleidoscópio	38
Figura 10 - Hipótese da Interdependência.....	52
Figura 11 - Reading Anthology 2.1 e 2.2	57
Figura 12 - Tirinha 330 da Mafalda	61
Figura 13 - Jornada.....	74
Figura 14 - Pedro	82
Figura 15 - Lúcia	83
Figura 16 - Larissa.....	83
Figura 17 - Ana Júlia	84
Figura 18- Davi.....	84
Figura 19 - Bruno	85
Figura 20 - Pensamento Crítico.....	95
Figura 21 - Espaços físicos da EI/B.....	98
Figura 22 - Resumo dos dados das interações sociais	107
Figura 23 – Amostra de atividade escolar 1	109

Figura 24 – Amostra de atividade escolar 2	110
Figura 25 – Amostra de atividade escolar 3	111
Figura 26 – Amostra de atividade escolar 4	112
Figura 27 – Amostra de atividade escolar 5	113
Figura 28 – Amostra de atividade escolar 6	114
Figura 29 – Amostra de atividade escolar 7	115
Figura 30 – Amostra de atividade escolar 8	116
Figura 31 – Raz-Kids.....	119
Figura 32 – Raz-Kids level aa	120
Figura 33 – Raz-Kids level Z	121
Figura 34 – Amostra de atividade escolar 9	122
Figura 35 – Amostra de atividade escolar 10	123
Figura 36 – Amostra de atividade escolar 11	123
Figura 37 – Amostra de atividade escolar 12	124
Figura 38 – Amostra de atividade escolar 13	125
Figura 39 – Amostra de atividade escolar 14	126
Figura 40 – Entrevista Focalizada 1	132
Figura 41 – Entrevista Focalizada 2	133
Figura 42 – Libertação pelo conhecimento	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- EI/B no Brasil: estados brasileiros	22
Gráfico 2 - EI/B no Brasil: regiões brasileiras	23
Gráfico 3 - EI/B no Brasil: línguas de instrução	25
Gráfico 4 - Disciplinas em inglês	59
Gráfico 5 - Percentual de alunos estrangeiros e brasileiros.....	79
Gráfico 6 - Percentual dos países com maior representatividade.....	79
Gráfico 7 - Diversidade cultural	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Indicadores de desenvolvimento	56
Tabela 2 - Disciplina e carga horária.....	58
Tabela 3 - Resumo dos Dados (NC).....	98
Tabela 4 - Padrões das interações sociais.....	99
Tabela 5 - Dados do QII (pergunta 3).....	103
Tabela 6 - Dados do QII (pergunta 4).....	103
Tabela 7 - Dados do QI (pergunta 2).....	106
Tabela 8 - Dados do QI	117
Tabela 9 - Dados do QII (pergunta 1).....	135
Tabela 10 - Dados do QI (pergunta 1).....	136

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
TABELA DE ABREVIACÕES	X
LISTA DE FIGURAS	XI
LISTA DE GRÁFICOS	XIII
LISTA DE TABELAS	XIV
CAPÍTULO I – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	18
1.1 INTRODUÇÃO	18
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA	22
1.2.1 Educação internacional/bilíngue no Brasil	22
1.2.2 O programa curricular internacional/bilíngue.....	27
1.2.3 Transculturalidade e plurilinguismo no contexto investigado	29
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	31
1.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	32
1.4.1 A relevância pessoal do estudo	32
1.4.2 A relevância social e científica da pesquisa.....	33
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	35
1.6 RETOMANDO O CAPÍTULO	37
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	38
2.1 INTRODUÇÃO	38
2.2 O DIALOGISMO BAKHTINIANO E A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	41
2.2.1 Concepção de língua-linguagem sob o olhar do dialogismo bakhtiniano	42

2.2.2 A construção do conhecimento na perspectiva sócio-histórica	47
2.3 LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS	51
2.3.1 O programa curricular de inglês no 2º ano do Ensino Fundamental I	54
2.4 MULTILETRAMENTOS EM INGLÊS	61
2.4.1 Alfabetização e (multi)letramento(s)	62
2.5 EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	67
2.5.1 Educação Crítica e os Quatro Pilares da Educação	67
2.5.2 A formação de cidadãos críticos bilíngues (português/inglês)	70
2.6 RETOMANDO O CAPÍTULO	72
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA	74
3.1 INTRODUÇÃO	74
3.2 A NATUREZA DA PESQUISA	75
3.3 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES	78
3.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	85
3.4.1 As notas de campo	86
3.4.2 Os questionários.....	87
3.4.3 As amostras de atividades escolares	90
3.4.4 A entrevista focalizada.....	90
3.5 TRIANGULAÇÃO E RESULTADOS ESPERADOS	92
3.6 RETOMANDO O CAPÍTULO	93
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS	95
4.1 INTRODUÇÃO	95
4.2 AS INTERAÇÕES SOCIAIS	97
4.3 OS MULTILETRAMENTOS EM INGLÊS	108

4.4 A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS BILÍNGUES	128
4.5 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL	134
4.6 RETOMANDO O CAPÍTULO	138
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
5.1 INTRODUÇÃO	140
5.2 RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA	141
5.3 IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DA PESQUISA	142
5.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	143
5.5 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	144
5.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES.....	157
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido (escola).....	157
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido (pais dos participantes)	158
Apêndice C – Instrumento de pesquisa: Formulário de Nota de Campo	159
Apêndice D – Instrumento de pesquisa – Questionário I (pais).....	160
Apêndice E – Instrumento de pesquisa – Questionário II (participantes).....	161
Apêndice F – Instrumento de pesquisa – Questionário III (participantes).....	162
Apêndice G – Instrumento de pesquisa – Entrevista Focalizada (participantes).....	163

CAPÍTULO I

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 INTRODUÇÃO



Figura 2: Mapa e bússola¹

À educação cabe fornecer, de algum modo os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele. (DELORS, 1999, p. 89)

A sociedade contemporânea está imersa na complexa e dinâmica rede de fenômenos culturais e linguísticos que permeiam todas as interações sociais. Essas interações se expandem em âmbito global e permitem trocas entre as culturas humanas, transformando assim a sociedade contemporânea em uma sociedade transcultural (ROCHA, 2012; CAVALCANTI e BORTONI-RICARDO, 2007) e plurilíngue (ROJO, 2007a; FIORIN 2006a; ROCHA, 2010, 2012)². Essa transformação foi intensificada após o fenômeno da globalização, visto que, segundo Rajagopalan (2003, p. 57), viver em um mundo globalizado significa, entre muitas outras coisas, que “os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros”. Essa rede de interações linguísticas e culturais entre os diversos povos leva as pessoas a uma (trans)formação de conceitos e de mentalidades a fim de que consigam (sobre)viver em um mundo em que a unidade dependa da diversidade. E para se adaptar ao mundo complexo, é preciso pensar que

¹ Figura 2: Mapa e bússola. Imagem disponível em <<http://www.pixmac.com.br/imagem/b%C3%BAssola+no+mapa+antigo/000086854716>>. Acesso em 19 de outubro de 2012.

² Os conceitos de transcultural e plurilíngue serão discutidos no Capítulo II, que está destinado à fundamentação teórica desta dissertação.

tipo de formação o “cidadão do mundo” recebe. Essa educação deve ser integral (FREIRE, 1996), ou global (ROCHA, 2006), ou ainda holística (ARAÚJO, 1999; DELORS, 1999).

Nessa perspectiva, Rocha (2006, p. 18) afirma que a formação global do educando deve incluir, “além do desenvolvimento linguístico-comunicativo, o desenvolvimento de atitudes e a construção de valores”. Essa educação se inicia primeiramente no ambiente familiar para depois ter continuidade na escola. O espaço escolar, como uma das mais importantes instituições sociais, assume, junto à família, a responsabilidade de formar cidadãos preparados para atuarem na sociedade contemporânea de maneira crítica, consciente, para que eles possam demonstrar o seu conhecimento de mundo com base em princípios éticos e morais. E, ainda, espera-se que os sujeitos consigam se comunicar em uma língua estrangeira, ou melhor, em língua inglesa.

A necessidade de se comunicar e de atuar criticamente na sociedade contemporânea, com diferentes povos e culturas, faz com que o cidadão do mundo sinta a necessidade de aprender a se comunicar em outras línguas, principalmente na língua inglesa, que é, ainda, considerada a língua da economia, da ciência e da tecnologia – a língua franca (SEIDLHOFER 2005), ou língua global (GRADDOL, 2006), ou, ainda, pode ser chamada de língua internacional (JENKINS, 2000; McKAY, 2002; SCHULTZ, 2010; SIQUEIRA, 2010).

Na perspectiva de Seidlhofer (2005), a língua inglesa passou a ser reconhecida como língua franca – ELF (English as a língua franca) – por ser a língua utilizada no mundo, por pessoas que possuem línguas maternas diferentes. Algo interessante a esse respeito é que a maioria das pessoas que se comunica em inglês não é falante nativo. Ao chamar a língua inglesa de global, Graddol (2006) menciona que o termo “global” traz à tona inúmeras questões linguísticas, educacionais, econômicas, culturais, políticas e éticas, as quais precisam ser (re)significadas. Ao verificar que existem vários termos para se referir à língua inglesa e que cada um traz em si um contexto político e ideológico específico, prefiro me referir à língua inglesa como língua internacional (JENKINS, 2000; McKAY, 2002; SCHULTZ, 2010; SIQUEIRA, 2010) – EIL (English as International Language), tendo em vista a sua importância no mundo globalizado. A relevância se dá por que a língua inglesa é utilizada em quase 90% das publicações científicas e em mais de 75% da comunicação internacional escrita. Outro dado relevante também é que cerca de 80% da informação armazenada em computadores ao redor do mundo e mais de 90% do conteúdo distribuído na internet é inglês (SCHULTZ, 2010). Concordo, então, com Oliveira (2010, p. 25) quando o autor diz que, “nos

dias de hoje, é difícil refutar a condição de língua de comunicação internacional alcançada pelo inglês”.

Essa compreensão do que a língua inglesa representa na sociedade contemporânea irá ampliar as demais concepções que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira. Ao (re)significar o verdadeiro objetivo de se ensinar e também de se aprender inglês, o foco passa a ser mais abrangente, ou seja, há uma preocupação com a formação de “indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70). E é partir dessa visão ampliada sobre a concepção do papel do inglês na sociedade contemporânea que as escolas internacionais/bilíngues (português/inglês) se apresentam com uma proposta diferenciada de educação, que não é somente linguística, mas também cultural.

Em geral, tais estabelecimentos de ensino se diferenciam em alguns aspectos das demais escolas regulares brasileiras (públicas ou particulares), porque têm por objetivo promover uma educação linguística e cultural com base na formação holística, que, nas palavras de Araújo (1999, p. 172) é:

[...] um processo de formação do ser humano, fundada na amplitude da complexidade de sua totalidade dinâmica e mutante, em que os pólos do cognitivo e do intuitivo, do pensar e do sentir, da mente e do corpo, de Logos e Eros vão sendo abordados e cuidados de forma inclusiva e dialógica.

Por ser um processo contínuo, dialógico e complexo de formação do ser humano, a proposta de uma educação holística se contrapõe ao paradigma cartesiano-newtoniano que se fundamenta na razão analítica mecanicista, que, de certa forma, predominou, ou ainda predomina, na mentalidade ocidental moderna. A educação holística representa uma forma de entender o mundo com base na existência conjunta e (inter)dependente de todos os seus componentes, primando pela totalidade do ser (ARAÚJO, 1999). E, ao contemplar todas as áreas de desenvolvimento do educando, talvez seja possível promover a excelência acadêmica, a construção do conhecimento linguístico e cultural, na língua inglesa como língua estrangeira (LE), e o desenvolvimento do pensamento crítico (BROOKFIELD, 1987) fundamentado em princípios éticos e morais de respeito às diversidades culturais e linguísticas.

Seguindo nessa perspectiva, após dez anos de experiência e trabalho em escolas internacionais/bilíngues nas cidades de Curitiba/PR e Brasília/DF, percebo (como professora e coordenadora) que a proposta de educação dessas instituições escolares tende a apresentar uma visão de formação holística que acontece em duas línguas (L1 – português/LE – inglês), caracterizando, assim, uma formação holística bilíngue³. Para melhor compreender tal proposta de educação em que o educando constrói seu conhecimento linguístico e cultural em inglês, discuto, no presente estudo, a relevância desse tipo de ensino que acontece em inglês e que está pautada nas teorias que fundamentam o ensino de Língua Estrangeira para Crianças (ROCHA, 2006, 2010; SILVA, ROCHA & TONELLI, 2010).

Com base na filosofia do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 1981, 1999, 2003, 2004; FARACO, 2009), complementada pela proposta sócio-interacionista (VYGOTSKY, 1984, 1987, 2001; OLIVEIRA, 1997; VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2012) e fundamentada nas premissas dos Multiletramentos (ROJO, 2009; MONTE MÓR, 2009; ROJO e MOURA, 2012; ROCHA, 2012). Ao receber essa formação, talvez o educando esteja preparado para atuar na sociedade contemporânea de maneira crítica e ética, exercendo, assim, seus direitos e deveres de cidadão do mundo globalizado.

Finalizo a introdução da dissertação imaginando que o estudo pode trazer contribuições significativas ao campo de investigação transdisciplinar (CELANI, 1998; ROJO, 2006), ou melhor, para a área de Linguística Aplicada Crítica (LAC) e transgressiva, a qual utiliza uma “abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”, tendo sempre em mente a busca por um “conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”. (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Com base nesta introdução, a sigla *EI/B* será utilizada para se referir à *escola internacional/bilíngue* tanto no singular quanto no plural. Além disso, solicito ao leitor que, ao ver a indicação de uma nota de rodapé no texto, dê a atenção necessária à informação lá contida.

³ O presente estudo não adota uma concepção de bilíngue idealizada e não tem a intenção de discutir sobre as várias definições que os termos “bilíngue” e “bilinguismo” apresentam. Oliveira (2002, p. 86) afirma que “o conceito de bilinguismo é complexo e pode envolver várias dimensões na sua definição”. Sendo assim, e para fins desta dissertação, o termo bilíngue irá se referir ao falante de duas línguas, e bilinguismo à capacidade do falante de se comunicar em duas línguas, neste caso em português (língua materna) e inglês (língua estrangeira). Tal assunto será aprofundado no Capítulo II.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA

Este item é composto por três subitens em que traço um panorama sobre a educação internacional/bilíngue no Brasil contemporâneo, no que diz respeito à quantidade de EI/B no país, e as línguas de instrução. Abordo também algumas características gerais do programa curricular de inglês da EI/B investigada e, por fim, discuto sobre as especificidades de um contexto escolar que é transcultural e plurilíngue por natureza.

1.2.1 Educação internacional/bilíngue no Brasil

Para situar o leitor, é necessário fazer breve contextualização da educação internacional/bilíngue no país, a fim de que, posteriormente, ele possa compreender o contexto específico da EI/B investigada, na qual a pesquisa foi realizada.

Início a contextualização dizendo que as escolas que oferecem esse tipo mencionado de educação estão em crescente expansão, principalmente depois que as sociedades passaram a viver em um mundo globalizado, e “os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 57). Tal fenômeno tem levado as famílias brasileiras a se preocuparem mais em oferecer aos filhos uma educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, diferenciada, ou melhor, uma escolarização do tipo internacional (AGUIAR, 2007). Por isso, Moura (2010, p. 270) afirma que “o interesse pela educação bilíngue e a sua expansão estão em consonância com essas mudanças, associadas à pós-modernidade”.

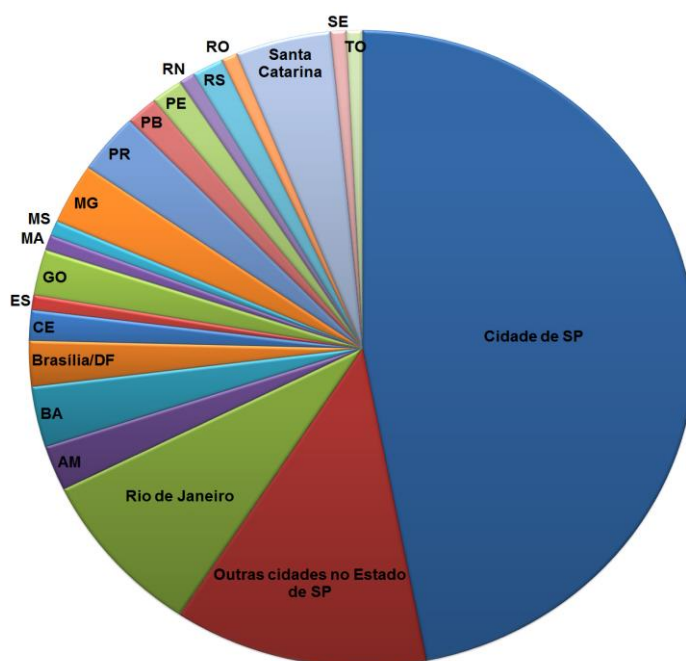
Informações publicadas no site do Jornal Estado de São Paulo (2010)⁴ confirmam a crescente expansão das EI/B no cenário educacional brasileiro, em decorrência do número das referidas escolas que aumentou 24% entre os anos de 2007 e 2009 no Brasil. A crescente expansão é evidente, e tais informações começam a ser divulgadas com mais frequência na

⁴ O autor não é mencionado na matéria publicada no referido jornal on-line, disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-procura-por-escolas-bilingues-no-pais,499839,0.htm>>. Acesso em 30 de dezembro de 2012.

mídia. Como exemplo deste fato, há o Blog Educação Bilíngue no Brasil – EBB⁵ que compartilha com seus seguidores vários assuntos sobre o ensino de línguas e educação internacional/bilíngue. No Blog foi divulgada relação de EI/B existentes no país, atualizada até o dia 30 de dezembro de 2012. Para que o leitor possa melhor visualizar a situação das escolas no território nacional, os dados apresentados no Blog foram organizados em gráficos e separados por estados brasileiros.

No gráfico abaixo é possível visualizar os dados e perceber que o estado de São Paulo é o que possui o maior número de EI/B, perfazendo mais de 50% do total.

Gráfico 1 - EI/B no Brasil: estados brasileiros



Fonte: <http://educacaobilingue.com/escolas/escolas-bilingues/>

As escolas estão localizadas, em sua maioria, na Cidade de São Paulo e nas demais cidades pertencentes ao estado. A figura 3 e o gráfico 2, na próxima página, ilustram os dados sobre as EI/B por regiões geográficas brasileiras. Ao analisar o percentual de escolas por regiões geográficas no país, novamente é evidente a grande concentração das EI/B no

⁵ O Blog [Educação Bilíngue no Brasil](http://educacaobilingue.com) – EBB apresenta reflexões, informações e conhecimentos mais recentes sobre multiculturalismo, bilinguismo, educação bilíngue e ensino de línguas no Brasil. Reconhece e valoriza a diversidade cultural e linguística de nosso país e cria uma rede colaborativa de pais, professores e pesquisadores dessas áreas. Disponível em <www.educacaobilingue.com>. Acesso em 30 de dezembro de 2012.

estado de São Paulo, fazendo com que a região Sudeste apresente 72% do total de escolas que oferecem esse tipo de educação.

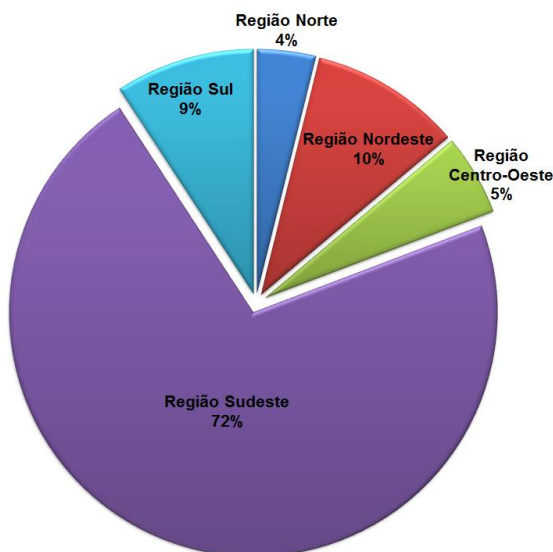
Figura 3 - EI/B no Brasil

Regiões	
Norte	5
Nordeste	13
Centro-Oeste	7
Sudeste	93
Sul	12
Total	130
130 Escolas bilíngues/internacionais	



Fonte: <http://www.brasilecola.com/brasil/regioes-brasileiras.htm>

Gráfico 2 - EI/B no Brasil: regiões brasileiras



Fonte: <http://educacaobilingue.com/escolas/escolas-bilingues/>

A região Sudeste é composta pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, somente no estado de São Paulo estão 77 das EI/B. Imagino que esse fato possa se dar em virtude de vários fatores, um deles pode ser por que o estado de São Paulo é o mais populoso do país, e as pessoas que lá residem têm grande poder econômico. Além disso, São Paulo é considerado forte centro financeiro e empresarial, o que pode levar as famílias

mais favorecidas econômica e culturalmente a procurarem uma proposta de educação diferenciada para seus filhos (AGUIAR, 2007). Em decorrência desta demanda no estado de São Paulo, foi criada, em outubro de 2000, a Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBi)⁶, que conta com escolas e profissionais que discutem e promovem a educação internacional/bilíngue.

Já os demais estados brasileiros, que atualmente contam com um número menos expressivo de EI/B, tendem a manter a expansão tem em vista que muitas famílias brasileiras investem neste tipo de educação. Confirmando a situação, Aguiar (2007, p. 12) salienta que,

[...] no cenário brasileiro, um incremento na procura por escolas internacionais localizadas no próprio País tem sido detectado pela imprensa, como atestam duas reportagens recentes, do jornal *Folha de S. Paulo* e da revista *Veja2*. As matérias destacam o interesse de parte das famílias brasileiras por escolas internacionais em São Paulo e em Belo Horizonte, respectivamente. [...], são mencionadas a Escola Americana e a Fundação Torino, ambas originalmente criadas para atender alunos estrangeiros ou filhos de estrangeiros, mas passando, ao longo do tempo, a receber cada vez mais alunos brasileiros, cujos pais buscam uma formação bilíngue e/ou um diploma internacionalmente reconhecido para seus filhos.

No que se refere à expressividade das EI/B na região Centro-Oeste, que possui apenas sete EI/B, representando 5% do total das EI/B no país. A região Centro-Oeste⁷ é formada por quatro unidades federativas, são elas: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal, sendo a maior do país em território. Contudo, por outro lado, é a menos populosa. Nessa região, ainda, está a Capital Federal, Brasília, em que 87 embaixadas estrangeiras⁸ estão situadas. Por esse motivo, Brasília poderia ter mais escolas com educação internacional/bilíngue, pois há grande número de estrangeiros que moram na cidade juntamente com as suas famílias.

Prosseguindo e com base nos dados encontrados no Blog EBB, é relevante mencionar que ao organizar os dados sobre o número de EI/B, percebi que as escolas não são apenas bilíngue (português/inglês). É claro que as instituições escolares bilíngues (português/inglês)

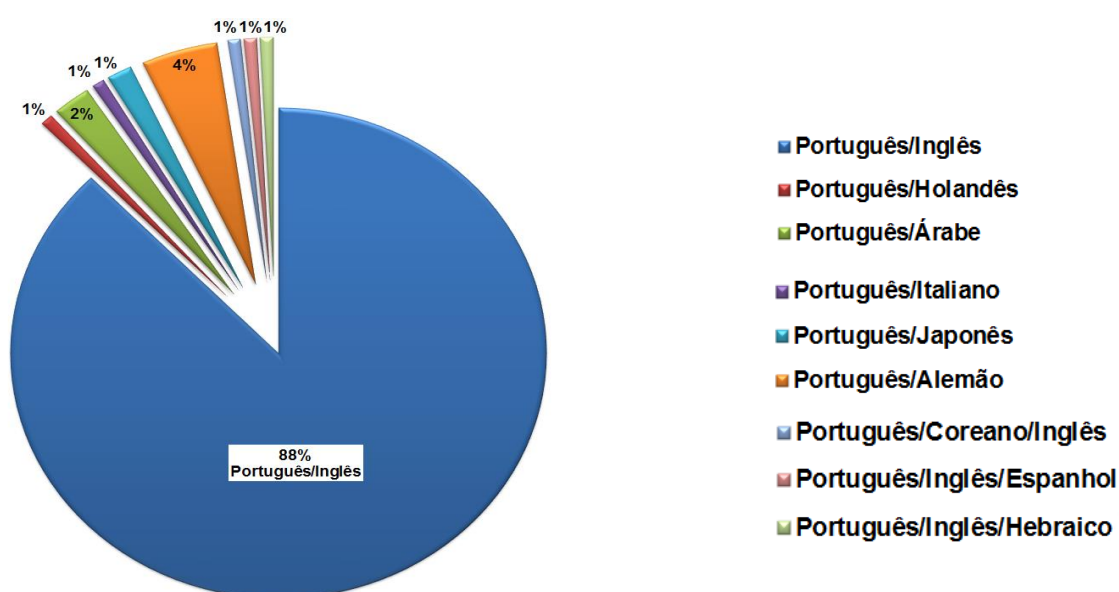
⁶Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBI). Disponível em <www.oebi.com.br>. Acesso em 30 de dezembro de 2012.

⁷Informações sobre a região centro-oeste. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Centro-Oeste_do_Brasil>. Acesso em 27 de janeiro de 2013.

⁸Relação de embaixadas presentes em Brasília. Disponível em <<http://www.brasiliaweb.com.br/integra.asp?id=0&canal=1&s=41&ss=0>>. Acesso em 27 de janeiro de 2013.

ainda são a maioria, perfazendo um total de 88%, mas muitas escolas oferecem instrução acadêmica em português como língua materna, e em diversas línguas como LE. Tais informações ampliam as possibilidades de investigação em Linguística Aplicada, pois apresentam campos diversos de estudo sobre os processos de ensino e de aprendizagem de outras línguas estrangeiras, como espanhol, alemão, hebraico, japonês, árabe, italiano, holandês e coreano. Algumas escolas oferecem, até, formação acadêmica em três línguas, como ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - EI/B no Brasil: línguas de instrução



Fonte: <http://educacaobilingue.com/escolas/escolas-bilingues/>

Este é o panorama geral da atual situação das EI/B no país, o qual demonstra a crescente expansão do ensino de LE em quase todo o território nacional, não somente em língua inglesa. Com a grande procura das famílias brasileiras por EI/B e com a crescente abertura dessas escolas no Brasil, penso que, em um futuro próximo, as instituições de ensino vão deixar de ser consideradas “escolas bilíngues de prestígio”⁹ (MOURA, 2010, p. 279) e vão passar a ser mais uma possibilidade de educação ofertada no país, e acessível a todos.

⁹ As escolas bilíngues são chamadas de ‘escolas bilíngues de prestígio’ por dois motivos: a língua estrangeira (inglês) é considerada uma língua de prestígio e, como a mensalidade escolar é alta, somente a elite local tem condições financeiras de matricular seus filhos. Penso que essa visão da escola bilíngue pode mudar devido à crescente abertura de novas escolas, criando assim, certa competição no mercado e a possível diminuição do valor das mensalidades.

1.2.2 O programa curricular internacional/bilíngue

Apresento neste subitem algumas informações sobre o programa curricular de ensino da EI/B investigada, começando pelo calendário escolar. Como qualquer outra escola, a EI/B cumpre com os duzentos dias letivos seguindo o calendário boreal, ou seja, o ano letivo inicia em agosto e termina em junho, diferentemente das escolas brasileiras regulares particulares ou públicas que seguem o calendário austral, tendo o início em janeiro ou fevereiro e o término em dezembro. Além disso, os alunos estudam em período integral, das 8h às 15h, com um intervalo de uma hora para o almoço, que é servido na própria escola. Dessa forma, os alunos recebem cerca de três horas de instrução em inglês e três horas em português, caracterizando, assim, um modelo de educação bilíngue chamado de *Dual Language Program*, que de acordo com Hamayan e Freeman (2006, p. 252)¹⁰:

‘Dual Language’ é um modelo de educação bilíngue que visa (1) bilinguismo, (2) alfabetização em duas línguas, (3) forte desenvolvimento acadêmico, e (4) compreensão cultural positiva e habilidades de comunicação intercultural. [...] os alunos recebem instrução de conteúdos em duas línguas [...].

O programa curricular internacional/bilíngue proposto pela EI/B investigada é composto por disciplinas ministradas em inglês e em português, contemplando assim, além do currículo internacional, as diretrizes propostas pelo governo brasileiro nos seguintes documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs). Ao longo da formação acadêmica, os alunos são preparados para ingressarem tanto em escolas e universidades no Brasil quanto no exterior, como mencionado no Relatório Anual 2011-2012 da referida escola. Entre 2008 e 2012, os alunos que concluíram seus estudos na escola ingressaram nas seguintes universidades:

¹⁰ No original: “Dual language – a model of bilingual education that aims for (1) bilingualism, (2) biliteracy, (3) strong academic development, and (4) positive cultural understanding and intercultural communication skills. (...) they receive content-area instruction in two languages (...).”(As traduções são de responsabilidade da autora).

- ⇒ **Brasil:** Universidade de Brasília, Fundação Getúlio Vargas, Universidade Católica de Brasília, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal Ciências Médicas RS, Centro Universitário de Brasília, Instituto de Ensino Superior de Brasília, Universidade do Estado de São Paulo.
- ⇒ **Estados Unidos:** Penn State University, University of Miami, University of Wisconsin-Madison, Berea College, Colby College, Dartmouth College, Manchester University, Mount Olive, Bentley University, Walsh University and University of Colorado.
- ⇒ **Inglaterra:** London School of Arts, London School of Economics, London South Pine University, University of Liverpool, The University of Manchester.
- ⇒ **Outros países:** Carleton University (Canadá), University of Buenos Aires (Argentina), University of Quito (Equador) e University of Rotterdam (Holanda).

As características do programa curricular internacional/bilíngue apresentadas neste item parecem estar de acordo com a caracterização feita por Moura (2009, p. 53-54) que assume

[...] que a escola se organize em todos os aspectos para promover bilinguagem [...], bem como promover aos alunos acesso a componentes culturais relacionados às línguas, ampliando suas competências comunicativas e sua visão de mundo. O currículo deve prever uma carga horária dedicada ao ensino de cada língua, presente como meio de instrução nas áreas do conhecimento. O ambiente deve promover o contato com ambas as línguas por meio do oferecimento de materiais e oportunidades de interação. Os professores devem ter o necessário conhecimento do objeto de ensino – as línguas – para poder ensiná-las pela comunicação com os alunos.

Após o exposto acima, esclareço, para fins da presente pesquisa, que discutirei apenas os aspectos relacionados ao programa curricular de inglês do 2º Ano do Ensino Fundamental I, tendo em vista a necessidade de focalizar o estudo no processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em língua inglesa, como língua estrangeira, vivenciado pelos participantes desta investigação durante o ano letivo de agosto/2011 a junho/2012. Questões mais específicas sobre o programa curricular de inglês serão apresentadas e discutidas nos capítulos seguintes.

1.2.3 Transculturalidade e plurilinguismo no contexto investigado

Há muito a ser discutido sobre a transculturalidade e o plurilíngüismo na EI/B investigada. As características desse contexto não são uma realidade exclusiva da EI/B, na qual a pesquisa foi realizada, elas são também uma realidade nos demais contextos educacionais brasileiros na contemporaneidade.

Para refletir sobre o termo transculturalidade é preciso, primeiramente, entender o que é cultura. Sendo assim, entendo cultura da mesma forma que Morin (2004, p. 56), pois o autor a define como sendo

[...] constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

Ao produzir todos os componentes que formam a cultura de um determinado povo, “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” (DELORS, 2004, p. 52), e, a partir desta compreensão, esclareço porque utilizo o termo transcultural (ROCHA, 2012; CAVALCANTI e BORTONI-RICARDO, 2007) e não multicultural (FLEURI, 2005) ou intercultural (MOREIRA e CANDAU, 2008; MAHER, 2007a). Em linhas gerais, entendo o termo transcultural como algo que vai além das barreiras, que realmente transcende os outros dois termos, possibilitando mudanças individuais e sociais, locais e globais, no tempo presente e futuro. O prefixo *trans-* dá à palavra um sentido de movimento para além de alguma coisa e, da mesma forma que Rocha (2012, p. 146, ênfase no original), “prefiro usar o noção de *transculturalidade* [...] com vistas a reforçar, por meio do prefixo, as ideais de *transitar* por entre espaços, *transgredir* fronteiras e promover *transformações*.” Além disso, o termo também serve para buscar maneiras de “desnaturalizar as questões de hegemonia cultural, sendo o radical *trans* visto como portador do sentido de movimento multi e bidirecional e, também, complementar”. (CAVALCANTI e BORTONI-RICARDO, 2007, p. 9, ênfase no original).

Em resumo, entendo a palavra *cultural* como sendo originária dos demais termos, ou seja, como a produção humana (conhecimento, hábitos, crenças, regras etc.), gerada e adquirida pelo homem em uma determinada sociedade.

O termo *multicultural*, na minha limitada compreensão, refere-se à coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade. Já o termo *intercultural* estaria mais relacionado à integração entre esses diversos grupos culturais, em que a relação social seria por meio de um processo intenso, dinâmico e conflituoso. Os dois termos mencionados parecem ser um tanto limitados em suas concepções quando penso na complexidade existente nas relações entre grupos de diferentes culturas que compartilham o mesmo espaço-tempo no contexto escolar. E, por fim, o termo *transcultural* engloba relações complexas entre os diversos grupos culturais, as quais podem e devem promover mudanças significativas na sociedade.

No contexto transcultural, que é por natureza “sociolinguisticamente complexo” (CAVALCANTI e BORTONI-RICARDO, 2007, p. 8) e em que os diversos grupos culturais interagem por meio de suas línguas-linguagens, sejam elas materna ou estrangeira, num processo dinâmico, complexo e dialógico, o plurilinguismo se caracteriza como uma relação dialética. Ao compartilharem o espaço-tempo no contexto escolar, as “múltiplas e heterogêneas identidades, expressões culturais, linguagens e línguas sociais” (ROCHA, 2012, p. 160) se misturam e se modificam num movimento contínuo e incessante, podendo, assim, influenciar a construção do conhecimento linguístico e cultural na língua inglesa como LE. Ecoando Rocha (2012, p. 160), afirmo que

[...] o ensino de inglês plurilíngue, por conseguinte, é aquele que promove o contato e o confronto de diferentes línguas, como a língua materna e a estrangeira, trazendo para o centro do processo uma diversificada gama de variantes e variações, entre outras linguagens sociais, como gírias, falares de grupos específicos [...], em ambas as línguas.

Os termos *transcultural* e *plurilingue* se repetirão ao longo do estudo por serem termos-chave na compreensão do processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em língua inglesa como LE no contexto da EI/B investigada. E, por assim ser, seus conceitos permearão todo o percurso da investigação e os demais capítulos desta dissertação.

1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Dentro do cenário apresentado, o presente estudo tem como principal objetivo investigar o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como LE em alunos no 2º ano do Ensino Fundamental I, que estão inseridos no contexto transcultural e plurilíngue de uma EI/B situada na Capital Federal do país. Para tanto, foi preciso transitar por *objetivos específicos*, os quais trataram de analisar se as interações sociais que acontecem no ambiente escolar ajudam ou não a promover a construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês dos participantes, tendo em vista o contato com as diversas culturas e línguas-linguagens presentes no contexto escolar. Além disso, como uma das características do programa curricular da EI/B é ministrar conteúdos acadêmicos em inglês, foi necessário verificar se a aprendizagem de tais assuntos na LE favorece a construção do conhecimento linguístico dos participantes da pesquisa. Por fim, pretendo descobrir se a proposta de educação da EI/B contribui para a formação de cidadãos críticos e bilíngues e se contribui para que sejam capazes de atuar na sociedade contemporânea por meio da comunicação não somente na língua materna, português, mas também em inglês como LE.

As perguntas de pesquisa que orientaram a busca das evidências para cumprir com os objetivos apresentados são as seguintes:

- ⇒ *Pergunta central*: Como ocorre o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como língua estrangeira em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I que estão inseridos no contexto de uma escola internacional/bilíngue (português/inglês)?
- ⇒ *Sub-pergunta 1*: As interações sociais que acontecem no contexto transcultural e plurilíngue da EI/B promovem a construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês? Se sim, como? Se não, por quê?
- ⇒ *Sub-pergunta 2*: Aprender conteúdos acadêmicos em inglês favorece a construção do conhecimento linguístico na LE? Por quê?
- ⇒ *Sub-pergunta 3*: De que forma a proposta de educação da EI/B investigada contribui para a formação de cidadãos críticos bilíngues?

Os questionamentos de pesquisa foram elaborados no início do estudo e sofreram um processo de amadurecimento e reelaboração ao longo do percurso da investigação. Este

amadurecimento é necessário, pois somente depois que os dados são gerados e que o processo de análise se inicia é que, finalmente, é possível definir com clareza as questões possíveis de investigação. Sendo assim, concordo com Flick (2009, p. 102) quando o autor afirma que “a reflexão e a reformulação da questão de pesquisa constituem pontos centrais de referência para a avaliação da apropriabilidade das decisões tomadas pelo pesquisador em vários momentos (...)”.

1.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A presente pesquisa em Linguística Aplicada se justifica pela relevância pessoal do estudo tendo em vista que dediquei longos anos de trabalho e de pesquisa na área de ensino e de aprendizagem da língua inglesa em diversos contextos de educação internacional/bilíngue nos estados de Santa Catarina e Paraná, e também no Distrito Federal. Além disso, o estudo apresenta certa relevância social e científica para a área específica, bem como para as áreas de contato.

1.4.1 A relevância pessoal do estudo

O interesse pelo tema surgiu em decorrência da minha trajetória de atuação como professora de inglês em vários cursos de idiomas, universidades e, principalmente, em escolas que oferecem educação internacional/bilíngue (português/inglês). Tais experiências aconteceram em três cidades brasileiras: Florianópolis/SC, Curitiba/Paraná e Brasília/DF. Com base nessas vivências, muitas inquietações surgiram em relação ao processo de construção do conhecimento linguístico e cultural dos alunos de língua inglesa. As dúvidas aumentaram quando fui professora de inglês, lecionando em inglês algumas disciplinas como ciências, ética, arte e a própria língua inglesa, no 2º ano no Ensino Fundamental I em uma EI/B localizada na Capital Federal. O desafio foi interessante porque, apesar de já ter trabalhado em outras escolas internacionais/bilíngues, nunca havia dado aula para crianças na

faixa etária de sete e oito anos, as quais estão em pleno processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês (e também em português) no que se refere principalmente ao desenvolvimento da leitura e escrita na LE.

Para tentar solucionar um imenso e complexo quebra-cabeça de conceitos linguístico e educacionais, decidi investigar cientificamente tais questões e lancei-me então ao mundo acadêmico, transformando, assim, minha própria sala de aula, e a escola como um todo, em um verdadeiro campo de estudo empírico em Linguística Aplicada. Sendo assim, a complexidade do estudo o torna relevante, não somente para minha vida pessoal e profissional, mas também para a área de investigação em Linguística Aplicada e também para a sociedade contemporânea.

1.4.2 A relevância social e científica da pesquisa

A relevância social do estudo está na importância de se aprender inglês em um mundo globalizado, o que vem promovendo cada vez mais a abertura de escolas que oferecem educação internacional/bilíngue no Brasil. Como anteriormente mencionado no item 1.2, subitem 1.2.1, as escolas bilíngues estão em crescente expansão no país, pois muitas famílias brasileiras estão buscando esse tipo de educação para seus filhos. O inglês é o principal meio de comunicação global no mundo contemporâneo e, sendo assim, não basta apenas se comunicar em inglês, é preciso também saber interagir com as diferentes culturas. Numa sociedade global, que apresenta características transculturais e plurilíngues, a língua inglesa como língua internacional assume papel fundamental na formação dos cidadãos, pois eles vão atuar por meio da LE em vários âmbitos da sociedade.

Ao perceber a relevância social da língua inglesa no mundo contemporâneo, penso que a educação internacional/bilíngue, além de promover a construção do conhecimento linguístico e cultural na LE, exerce um papel importante para a sociedade no que diz respeito à formação educativa dos alunos a fim de prepará-los para atuarem como cidadãos críticos e conscientes de seus papéis e deveres na sociedade. Concordo com Rocha (2006, p. 16) quando a autora diz que

[...] a função formativa da educação (Freire, 2004), e, por conseguinte, da língua estrangeira dentro do processo educacional (Silva, 1992; Oliveira, 2003; Freitas, 2002; entre outros) reforça o papel da aprendizagem de uma nova língua também como instrumento para o desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo e como força libertadora da hegemonia que ele pode representar (Moita Lopes, 2003, dentre outros). Tal concepção tem como base o princípio de educação como processo de formação e de reflexividade defendido por Freire (2004), o qual, transposto ao ensino-aprendizagem de línguas, orienta-se pela importância de ensinarmos uma língua estrangeira, construindo visões e posturas críticas frente às relações sociais, econômicas, culturais e políticas [...].

Ensinar e aprender línguas no mundo globalizado é uma tendência que tem surgido cada vez mais cedo nos anos escolares por meio de programas de ensino que são ministrados em duas línguas e, até mesmo, em três línguas, conforme foi apresentado anteriormente (item 1.2, subitem 1.2.1). Os estudos e as pesquisas sobre os processos de ensino e de aprendizagem de LEC – Língua Estrangeira para Crianças (ROCHA, 2006, 2010; SILVA, ROCHA & TONELLI, 2010), em especial da língua inglesa, são relevantes e necessários, visto que “no que concerne ao contexto educacional brasileiro, o valor e o propósito da aprendizagem de LEC nas séries iniciais do Ensino Fundamental aparentam ser temas ainda bastante inexplorados” (ROCHA, 2006, p. 7). E mais do que isso, “a expansão da oferta de educação bilíngue no Brasil, que tem se mostrado expressiva nas últimas duas décadas, carece de produção de conhecimento sobre estes contextos” (MOURA, 2010, p. 269).

A presente dissertação vem também contribuir com o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília ao apresentar um estudo realizado no contexto de uma escola internacional/bilíngue situada na capital federal e que teve como foco a construção do conhecimento linguístico e cultural da língua inglesa em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. O contexto e o tema da pesquisa ampliam o espectro de possibilidades que a investigação em Linguística Aplicada pode abranger e, por isso, retomo a visão de uma Linguística Aplicada Crítica ao defini-la como uma “abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). E compreendendo o inacabamento de todo e qualquer estudo e as limitações que existem no processo, deixo a minha contribuição com a certeza de que “ainda há muitas questões a serem investigadas na área de ensino-aprendizagem de LEC, pois se trata de um terreno pouco explorado e tão fértil de pesquisa empírica em LA” (SILVA, ROCHA & TONELLI, 2010, p. 48).

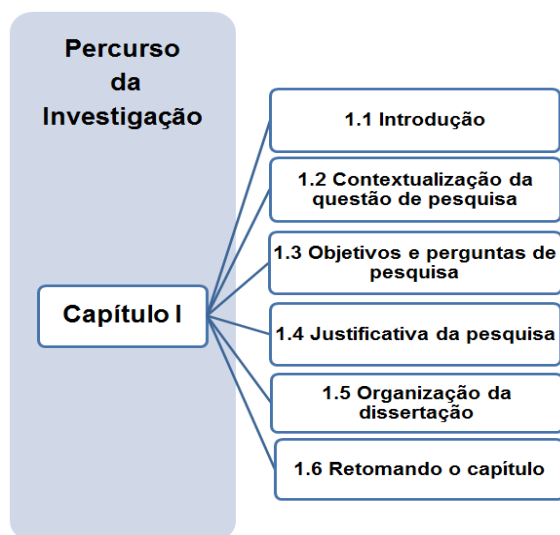
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada em cinco capítulos que irão apresentar o percurso da investigação, que são o referencial teórico da pesquisa, a metodologia utilizada, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais. As figuras a seguir apresentam melhor o conteúdo de cada capítulo, bem como os assuntos que serão discutidos em cada um dos itens e seus respectivos subitens¹¹.

O primeiro capítulo é composto por seis itens, que levarão o leitor a compreender a trajetória percorrida pela investigação. Na parte introdutória, contextualizo a questão de pesquisa ao apresentar panorama geral sobre as escolas internacionais/bilíngues (português/inglês) no Brasil, o programa curricular e o contexto transcultural e plurilíngue da EI/B investigada, no qual os participantes estão inseridos. Apresento também os objetivos, as perguntas de pesquisa e as justificativas pessoal, social e científica do estudo.

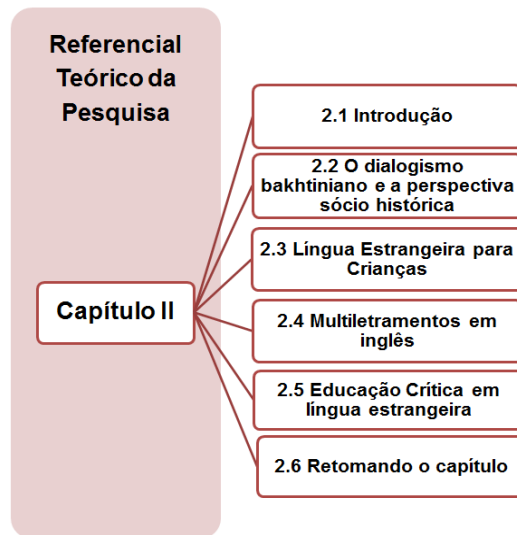
No segundo capítulo o leitor encontrará o referencial teórico da pesquisa, composto por seis itens, os quais abordam as teorias que fundamentam o presente estudo.

Figura 4 - Percurso da investigação



Fonte: figura minha

Figura 5 - Referencial teórico

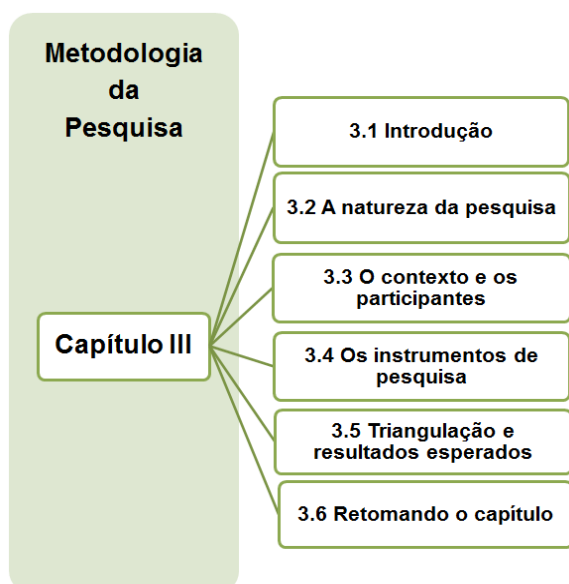


Fonte: figura minha

¹¹ Os subitens não aparecem nas figuras por uma questão de organização visual. Para saber quais são os subitens dentro de cada item, verificar o sumário da dissertação.

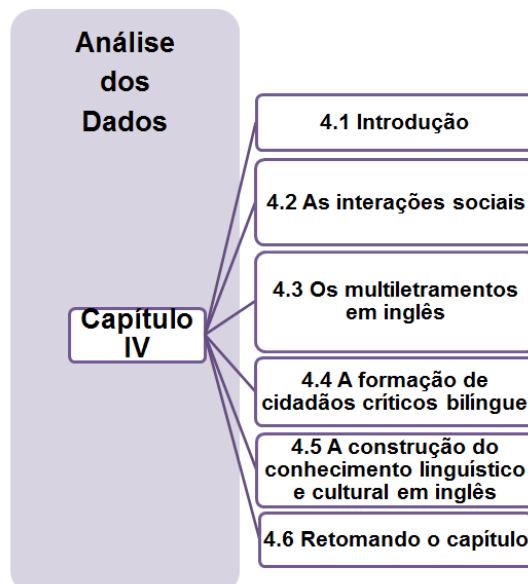
Na sequência, e após a fundamentação teórica, o terceiro capítulo se preocupa com a parte metodológica da investigação. Apresento a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes e os instrumentos que foram utilizados para a geração dos dados necessários a fim de cumprir com os objetivos propostos e responder às questões de pesquisa. Ainda no terceiro capítulo, exponho os procedimentos de análise dos dados e os resultados esperados para o estudo. E, na sequência, o quarto capítulo se destina à análise dos dados que foram gerados por meio dos instrumentos de pesquisa. Nesse capítulo, relaciono os resultados com as teorias apresentadas no Capítulo II de forma a cumprir com os propósitos que foram traçados para o estudo, respondendo, assim, as perguntas de pesquisa.

Figura 6 – Metodologia



Fonte: figura minha

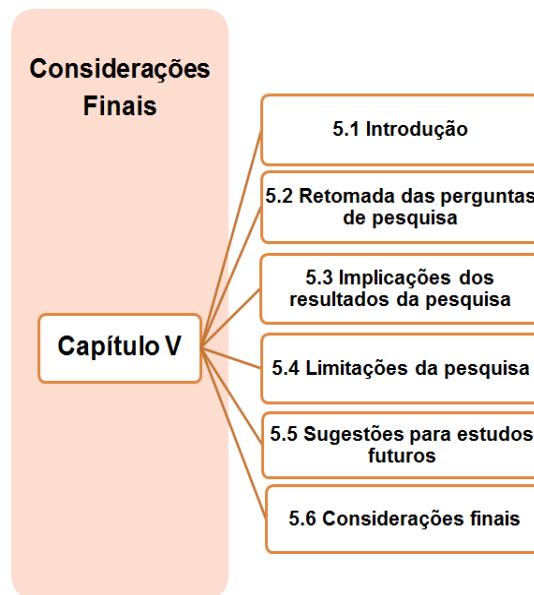
Figura 7 - Análise dos dados



Fonte: figura minha

Por fim, o quinto e último capítulo tem como intenção alinhar algumas considerações em relação aos resultados encontrados na investigação e apresentar algumas implicações teórico-práticas que foram encontradas, bem como desabafar sobre as limitações que surgiram durante a trajetória investigativa. E, considerando o inacabamento do estudo e das inúmeras possibilidades de pesquisa que ainda existem na área, no subitem 5.5, proponho algumas sugestões de temas que podem ser estudados futuramente por pesquisadores que se interessam pelo assunto.

Figura 8 - Considerações finais



Fonte: figura minha

1.6 RETOMANDO O CAPÍTULO

A fim de prosseguir na leitura desta dissertação, é preciso ter em mente a crescente expansão das escolas que oferecem educação internacional/bilíngue no Brasil e, por esse motivo, é relevante a investigação em Linguística Aplicada neste contexto tão peculiar e específico. Eu diria peculiar e específico, porque o contexto transcultural e plurilíngue da EI/B oferece ambiente de interações sociais que é dinâmico e complexo, onde alunos de diferentes culturas e línguas-linguagens se comunicam e, ao mesmo tempo, constroem seus conhecimentos linguísticos e culturais na língua inglesa como língua estrangeira.

Após a leitura do capítulo introdutório, o leitor estará preparado para prosseguir com a leitura crítica dos próximos quatro capítulos.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

2.1 INTRODUÇÃO

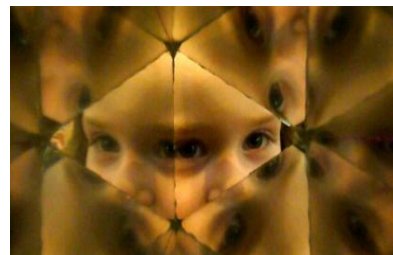


Figura 9: Caleidoscópio¹²

“Linguagem é um fenômeno múltiplo, complexo e caleidoscópico.” (SCOLLON, 2004, p. 272)¹³

A linguagem, considerada como fenômeno¹⁴, representa algo extraordinário e surpreendente. Nessa perspectiva, ela é sujeita à ação dos sentidos porque contém as múltiplas dimensões do ser, que podem ser resumidas em culturais, econômicas, cognitivas, emocionais, psicológicas e físicas. Assim, por não ser um processo único e nem linear, a linguagem pode ser entendida como uma manifestação complexa.

Dessa, forma, podemos dizer que a linguagem começa, então, a ser compreendida como um fenômeno no mundo contemporâneo, trazendo, uma nova perspectiva para as investigações em Linguística Aplicada, como propõem alguns autores (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005). A linguagem parece também produzir um efeito caleidoscópico naqueles que a compartilham. O termo caleidoscópio deriva das palavras gregas *καλός* (*kalos*), que significa belo, bonito, *εἶδος* (*eidōs*), quer dizer imagem ou figura, e *σκοπέω* (*scopeo*), que tem o sentido de olhar para, observar. O caleidoscópio produz imagens coloridas que se modificam, se multiplicam e se organizam em figuras simétricas. Talvez seja possível visualizar a linguagem dessa forma. Quando penso na imagem que o caleidoscópio produz é como se fosse possível visualizar, no momento da comunicação, as

¹² Figura 9: Caleidoscópio. Imagem disponível em <<http://evesimplesassim.blogspot.com.br/2010/04/pelo-caleidoscopio-eu-posso-ver.html>>. Acesso em 30 de março de 2013.

¹³ No original: “Language is a multiple, complex, and kaleidoscopic phenomenon.” (SCOLLON, 2004, p. 272).

¹⁴ Definições da palavra fenômeno: tudo o que está sujeito à ação dos nossos sentidos ou nos impressiona de um modo qualquer; tudo o que é extraordinário, raro ou novo; coisa surpreendente. Disponível no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, site <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em 30 de setembro de 2012.

palavras se organizando no pensamento de maneira frenética e silenciosa até o momento em que a mensagem será comunicada ao outro em um movimento complexo e dinâmico de significados construídos na interação social. Significados estes que se modificam, se multiplicam e se organizam de inúmeras maneiras, assim como as figuras produzidas pelo caleidoscópio.

Para fundamentar teoricamente algumas questões sobre língua-linguagem, numa perspectiva que considera a linguagem como um processo contínuo e dinâmico, e que leva em consideração a importância das interações sociais na construção de um conhecimento que é linguístico e cultural, utilizo como aporte teórico o pensamento filosófico-linguístico proposto por Bakhtin (1981, 1999, 2003, 2004) e os estudiosos que pertenciam ao Círculo de Bakhtin¹⁵. Mantendo a mesma perspectiva de compreensão do fenômeno da linguagem, entendo os processos que envolvem desenvolvimento e aprendizagem sob uma visão sócio-histórica, considerando os estudos de Vygotsky (1984, 1987, 2001, 2012) como fundamentais para este estudo. Da mesma forma que Rocha (2006, 2010, 2012), a qual realiza suas investigações sobre o ensino de língua inglesa como LE no contexto da escola regular pública no Brasil sob o enfoque enunciativo-discursivo bakhtiniano e de acordo com as premissas da teoria sócio-histórica, transponho tais estudos à investigação da construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como LE no contexto específico da EI/B.

Além da concepção de língua-linguagem, esclareço que, para fins desta pesquisa, considero a língua inglesa como língua estrangeira (LE) apenas no que se refere à nomenclatura. Não que a LE represente uma língua distante e “estrangeira” no sentido literal da palavra, pelo contrário, utilizo o termo LE ao longo da dissertação em uma visão mais ampla e desapropriada de conotações que envolvem relações com aspectos políticos ou discursos hegemônicos e/ou autoritários sobre a língua inglesa. Isso por que percebo que, no contexto da EI/B, a língua inglesa não se apresenta como algo distante e inatingível, mas como necessária e útil na rotina escolar. Ainda em relação à LE, alguns autores (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) preferem utilizar o termo língua adicional (LA) no contexto do ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente quando se trata de português para estrangeiros, pois se referem a “uma língua que está sendo aprendida/vivenciada pelo

¹⁵ O Círculo de Bakhtin era formado por um grupo multidisciplinar de intelectuais que se reuniam regularmente (de 1919 a 1929) para discutir e filosofar sobre vários assuntos, até mesmo sobre as questões referentes à linguagem. O Círculo teve esse nome por que Bakhtin foi um dos mais destacados pensadores, e era o líder intelectual do grupo.

indivíduo, de forma positiva, tendo o sujeito como agente da linguagem” (DELL’ISOLA; PEREZ, 2012). A concepção do termo língua adicional pretende também desviar de uma visão de estrangeiro e, além disso, como afirma Rocha (2012, p. 26), “[...] enfatizar o acréscimo promovido por sua aprendizagem à vida do aluno e para confrontar a noção de estrangeiro como o outro idealizado.” Sendo assim, entendo os dois termos como sinônimos, visto que, em tempos de globalização, as questões políticas de superioridade cultural e linguística precisam ser repensadas de forma a se buscar a promoção de uma mentalidade de cooperação e de unidade entre as nações para que o cidadão possa ser um efetivo Cidadão do Mundo Global. E, para isso, nas palavras de Rocha (2012, p. 26), é preciso

[...] despir a língua inglesa, ou qualquer outra de estrangeiridade, para que dela possamos nos apropriar de forma ética, ecológica e crítica, servindo-nos dessa língua conforme nossos interesses e valores, transformando-nos, simultaneamente, como pessoas, cidadãos, [...].

Para que esse cidadão possa se apropriar da LE de forma “ética, ecológica e crítica”, imagino que a construção do conhecimento linguístico e cultural dos envolvidos no processo necessite de um contexto que promova tal apropriação por meio de oportunidades reais e significativas de aprendizagem. Tendo em mente esse cidadão, resalto que os participantes da pesquisa são crianças entre sete e oito anos de idade e que estão aprendendo uma língua estrangeira na EI/B desde a Educação Infantil. Por esse motivo, os estudos na área de Língua Estrangeira para Crianças (ROCHA, 2006, 2010, 2012; SILVA, ROCHA, TONELLI, 2010) contribuíram para a construção desta investigação e fundamentaram o trabalho com base nas contribuições teóricas trazidas pelos autores que tratam do assunto.

Além de considerar a faixa etária que está sendo investigada, é preciso entender o papel do programa curricular do inglês do 2º ano do Ensino Fundamental I na EI/B analisada, porque é por meio de um programa diferenciado que os participantes constroem seu conhecimento linguístico, e também cultural, na LE, da forma como o fazem. Ao fundamentar teoricamente a proposta do programa curricular de inglês, utilizo as contribuições que os estudos sobre os multiletramentos (ROJO e MOURA, 2012; ROCHA, 2012; MONTE-MÓR, 2012) trouxeram para a Língua Aplicada, porém voltada ao ensino e à aprendizagem de inglês como língua estrangeira no contexto específico da EI/B. Ao percorrer a trajetória de investigação, percebi que uma possível educação internacional/bilíngue, que esteja fundamentada no desenvolvimento dos multiletramentos na LE e comprometida com uma

Pedagogia dos Multiletramentos (ROCHA, 2012; ROJO e MOURA, 2012) na construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês, pode se dar de forma crítica, levando o estudante a se tornar um cidadão do mundo global, crítico e bilíngue. Nesta perspectiva, a fundamentação teórica será embasada na compreensão das questões relacionadas à língua-linguagem, desenvolvimento, aprendizagem de língua estrangeira (inglês), Língua Estrangeira para Crianças (LEC), proposta curricular com base nos multiletramentos, Pedagogia dos Multiletramentos, contexto transcultural e plurilíngue, bem como nos pontos que envolvam cidadania e formação de cidadãos críticos (BROOKFIELD, 1987; DELORS, 1999; MORIN, 2009) e participativos, que são capazes de atuar no mundo globalizado e contemporâneo por meio da comunicação na língua estrangeira.

No decorrer deste capítulo, tais assuntos serão discutidos com maior profundidade. O objetivo será apresentar alguns aspectos relevantes à compreensão deste processo complexo e dinâmico de construção do conhecimento linguístico e cultural em língua inglesa, com base nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos que estão inseridos em um contexto que é tanto transcultural quanto plurilíngue.

2.2 O DIALOGISMO BAKHTINIANO E A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

A linguagem é considerada neste estudo um fenômeno complexo e múltiplo (SCOLLON, 2004) e está fundamenta nas premissas do dialogismo bakhtiniano, em que a construção do discurso se dá por meio das interações sociais. Além disso, compreendo que linguagem, pensamento e aprendizagem são funções inter-relacionadas e interdependentes no processo de construção do conhecimento linguístico e cultural que se dá tanto na língua materna quanto na LE. Para tanto, esse processo pode ser entendido sob o olhar da teoria sócio-histórica, que propõe que o desenvolvimento da linguagem ocorre com a mediação/intervenção feita pelo outro nas interações sociais. Tais teorias serão respectivamente discutidas nos próximos dois subitens que compõem este item.

2.2.1 Concepção de língua-linguagem sob o olhar do dialogismo bakhtiniano

Assim como Paviani (2008, p. 12), entendo que “o conceito de língua pode ser visto sobre vários ângulos” e, por esse motivo, é preciso encontrar uma ideia que melhor descreva a situação investigada. Dessa forma e para fins do presente estudo, considero língua e linguagem como conceitos indissociáveis, que são construídos ao longo de um processo contínuo, dialético e dialógico. O enfoque enunciativo-discursivo bakhtiniano¹⁶ para o ensino da língua inglesa na EI/B parece fundamentar a proposta de educação internacional/bilíngue a que me refiro neste estudo, tendo em vista que o argumento não se encaixa em um projeto de ensino de línguas estruturalista, rígido e descontextualizado. Tal processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em língua inglesa é visto então sob o olhar do dialogismo bakhtiniano, que pretende “estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie. [...] como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas”. É preciso entender a complexidade das situações dialógicas que ocorrem nos diversos momentos de interação com o outro que acontece por meio de uma língua-linguagem. Bakhtin, citado por Faraco (2009, p. 68), relaciona algumas situações nas quais se podem identificar as situações dialógicas que não sejam apenas aquelas do debate, à polêmica, visto que há outras formas, tais como “a confiança na palavra do outro, a recepção reverencial a palavra de autoridade, o aprendizado, a busca pelo sentido profundo e sua natureza obrigatória [...], a combinação de muitas vozes [...] que amplia a compreensão [...]”.

Levando em consideração o contexto de uso social da língua estrangeira nas mais diversas situações de interação com o outro na rotina escolar, percebo também que essa forma de comunicação serve para solucionar problemas, resolver conflitos dos mais variados que acontecem no contexto escolar entre as crianças, possibilitando também levar a um consenso por meio do diálogo, ou seja, da conversa com o outro. Sendo assim, nas palavras de Faraco (2009, p. 69 grifo no original),

¹⁶ De acordo com a filosofia linguística bakhtiniana, entende-se discurso como “a língua em sua totalidade concreta e viva.” E o enunciado diz respeito “as relações que se estabelecem entre as pessoas” (FARACO, 2009, p.104-105).

[...] o diálogo, no sentido amplo do termo [...], deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais [...], no qual atuam *forças centrípetas* (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e *forças centrífugas* (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.).

Privilegiando, assim, “a natureza social da linguagem, diferentemente de outros estudos linguísticos de base estruturalista” (BUNZEN, 2010, p. 110), o aprendiz de uma língua constrói seu discurso na língua estrangeira por meio da interação com o outro, pelo diálogo, e dessa relação resulta o termo dialogismo. É na interação social, seja ela verbal ou escrita em inglês, que a criança se comunica e também se apropria da fala do outro, elaborando seus significados por meio da língua-linguagem em um determinado tempo e espaço, tornando-se uma prática situada. Nesse contexto, ou melhor, nessa “esfera de comunicação humana” (BUNZEN, 2010), considero os fatores sociais como relevantes à construção de uma educação linguística plena, distanciando-se, então, de uma aprendizagem mecânica, estática e descontextualizada da língua estrangeira, fazendo com que, segundo Rocha (2012, p. 43),

[...] o ensino-aprendizagem de inglês, nos seus mais variados segmentos, passa somente a assumir um caráter significativo (WILLIAMS; BURDEN, 1997) a partir do momento em que se materializa de forma socioculturalmente situada, considerando-se, de algum modo, a natureza dialógica e discursiva da língua/linguagem.

A língua-linguagem é de natureza dialógica porque só existe com e no diálogo entre as pessoas e é discursiva porque o ser humano é capaz de gerar diversas formas e meios de se comunicar na sociedade ao criar os mais variados e complexos gêneros discursivos. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 262), “a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. O conceito de discursivo está relacionado aos gêneros do discurso, que o filósofo distingue em gêneros primários (mais simples e elaborados na comunicação verbal, mais espontâneos e cotidianos) e secundários (mais complexos e são normalmente escritos). Trazendo essas concepções para

a educação, principalmente para a educação linguística, entendo da mesma forma que Bunzen (2010, p. 103) que a escola pode ser considerada como “esfera de comunicação humana que possibilita a produção, a utilização e a recepção de determinados gêneros do discurso nas variadas atividades de linguagem que se dão em espaços e em tempos sócio históricos.”

Os sujeitos que participam das relações sociais na esfera escolar produzem múltiplas formas de língua-linguagem para efetivarem a comunicação por meio da língua inglesa. Não somente durante os momentos de instrução direta da língua ou nas aulas das demais disciplinas que são ministradas em inglês, mas principalmente nos momentos de brincadeira livre, de jogos, de discussões, de dúvidas, de explicações, entre outros momentos ricos de interações sociais que acontecem com frequência no ambiente escolar. Além disso, as relações sociais estabelecidas em um contexto transcultural e plurilíngue são ainda mais complexas e dinâmicas ao se pensar nos significados que são negociados no espaço. A LE tem função social importante porque é utilizada como a língua comum entre os indivíduos de diferentes nacionalidades que compartilham o mesmo espaço na escola. As relações sociais dependem de uma língua-linguagem comum para que a comunicação aconteça.

Rocha (2012, p. 39) diz que, “na visão de Bakhtin, as relações sociais, em todos os domínios, ocorrem entre sujeitos cultural e historicamente constituídos por meio da linguagem”. Tais sujeitos se constituem por meio de uma língua-linguagem, seja ela a língua materna (português) ou a língua estrangeira (inglês). É nesse movimento dialético que as interações com o outro ocorrem proporcionando a apropriação de aspectos culturais e históricos presentes no contexto no qual os sujeitos estão inseridos. De acordo com o dialogismo bakhtiniano, tais interações sociais criam um sujeito chamado de sujeito dialógico, em que “a realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas, [...] relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos” (FARACO, 2009, p. 84).

Para escutar essas vozes sociais, é preciso se distanciar de uma concepção estritamente linguística, abstrata, rígida, mecânica e artificial da língua-linguagem e buscar extrapolar barreiras geofísicas, político-econômicas e socioculturais para conseguir entendê-la na interação com o outro, ou melhor, na “prática viva da língua” (BAKHTIN, 2004, p. 95). Assim, o sujeito pode encontrar possibilidades de comunicação em âmbito global, porque milhões de pessoas se comunicam em inglês, que é uma língua, considerada hoje, como internacional. Assim, trata-se de um meio de comunicação que facilita a interação de

diferentes povos ao redor do mundo, ou seja, por meio do inglês, o estudante (re)cria sentidos em suas experiências com o outro e (re)aprende, tornando-se, assim, mais humano no que se refere às suas relações sociais que são estabelecidas entre as diferentes culturas por meio da língua estrangeira. Entretanto, ressalto que essa língua não é tão estrangeira assim, no sentido literal da palavra, como anteriormente mencionado, porque o sujeito tem a possibilidade de se apropriar dela e, de acordo com Faraco (2009, p. 84),

[...] é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros.

Ao “tomar as palavras dos lábios dos outros”, imagino esse sujeito discursivo tentando entender o outro no momento da interação social que está sendo mediada pela comunicação na LE. Logo, penso na seguinte citação de Bakhtin (2003, p. 43):

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver [...]. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos.

É nesse momento de contemplação do outro e de querer entender o seu mundo, que surge a necessidade da interação por meio da comunicação, para que a construção de significados, que são comuns a ambos, aconteça, pois, “na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos” (Bakhtin, 2003, p. 37). Ao transitar por essas interações, o sujeito dialógico passa a entender melhor quem é esse outro e também a si mesmo. Além disso, a língua não é considerada um produto acabado, mas sim é construída na “prática viva de comunicação social” (BAKHTIN, 2004, p. 96).

O pensamento filosófico-linguístico que está sob as premissas do dialogismo bakhtiniano foi desenvolvido com base nos estudos realizados no Círculo de Bakhtin. Como estudioso da linguagem, Bakhtin tinha como objeto de interesse a investigação das questões relacionadas ao discurso, e definiu linguagem como sendo a língua expressa em sua totalidade

de forma concreta e viva (FARACO, 2009). A linguagem, para os pensadores do Círculo, era um processo contínuo de interação mediado pelo diálogo, que não é conhecida apenas por meio de livros, dicionários e gramáticas. E, assim como o desenvolvimento da língua materna acontece por meio das interações sociais efetivadas pela da língua-linguagem, o mesmo serve para a língua estrangeira. Como se apropriar de uma língua estrangeira sem a comunicação, a interação e o diálogo com o outro nessa língua? O processo contínuo de interação social na língua-alvo também é necessário quando se trata de qualquer língua estrangeira, tendo em vista que “é esta dinâmica social que, internalizada, desencadeia o motor contínuo da atividade psíquica” (FARACO, 2009, p. 85). Concordo com o pensamento do autor, uma vez que também entendo a linguagem como um fenômeno que é direta e intrinsecamente relacionada ao contexto social e que acontece por meio das interações com o outro. Essa filosofia é ainda atual e favorece uma reflexão sobre o assunto e, como diz Rocha (2012, p. 39), é necessário “[...] reconhecer a natureza dialógica da linguagem, como também o ininterrupto movimento de contraposição e determinação entre o individual e o social que permeia todas as relações humanas, constituindo o sujeito e a realidade”.

Novamente, aponto que, ao constituir o sujeito e a realidade, a natureza dialógica da linguagem também inclui a circulação entre os sujeitos de diversos discursos, ou gêneros. Tais gêneros podem ser primários ou secundários e estão em constante transformação, uma vez que as relações sociais também mudam constantemente. A citação abaixo explica melhor a questão dos gêneros na perspectiva de Bakhtin/Voloshinov (2003[1979]), onde Rocha (2012, p.52), menciona a

[...] natureza heterogênea dos gêneros, enfatizando a distinção entre gêneros primários, típicos de situações mais simples do cotidiano (conversas informais como as que travamos em família ou entre amigos, em situações do dia a dia, por exemplo), e os secundários, que surgem em um convívio culturalmente mais complexo e mais rigidamente organizado (artístico, científico, sociopolítico etc). Como alertam pressupostos bakhtinianos, a relação entre ambos, no entanto, não é estática, mas sim de mútua constitutividade.

As práticas de linguagem que estão fundamentadas nessa perspectiva são organizadas com base nas diversas práticas sociais, considerando os gêneros, que dão forma ao discurso e que estão presentes na sociedade contemporânea, promovendo a discussão de temas/assuntos

reais e atuais de forma contextualizada. Seguindo na mesma linha de pensamento, complemento a visão de língua-linguagem com a teoria de base sócio-histórica, a qual será apresentada no próximo subitem.

2.2.2 A construção do conhecimento na perspectiva sócio-histórica

Para se chegar à compreensão acerca do processo de construção do conhecimento linguístico e cultural na língua inglesa como LE que ocorre em crianças entre sete e oito anos de idade, é preciso, primeiramente, transitar pela teoria que discute sobre desenvolvimento, aprendizagem e linguagem.

Em linhas gerais, apresento *três categorias* distintas de conceitos sobre desenvolvimento e aprendizagem, explicadas sobre o ponto de vista de Vygotsky (2012). A *primeira* delas se refere à teoria piagetiana, em que desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes, e o “curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem” (VYGOTSKY, 2012, p. 104). A *segunda* categoria propõe que a aprendizagem é o próprio desenvolvimento e que “a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 2012, p. 105). E a *terceira* categoria tenta unir as duas outras, ao considerar que “o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação” (VYGOTSKY, 2012, p. 106).

A partir dos estudos realizados para comprovar o que cada categoria propunha, percebeu-se que era preciso considerar outros fatores envolvidos no processo de desenvolvimento e da aprendizagem de uma criança. Então, a teoria de base sócio-histórica vigotskiana vem afirmar que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VYGOTSKY, 2012, p. 109) e que a criança apresenta níveis de desenvolvimento em que “o nível de desenvolvimento efetivo” (ou real) corresponde à idade mental da criança e as tarefas que ela consegue realizar sozinha, e ao interagir com um adulto, a criança se depara com uma “zona de desenvolvimento potencial” que representa o momento no qual ela será capaz de executar tarefas sozinhas (VYGOTSKY, 2012).

É preciso entender que, segundo Vygotsky (2012, p. 114), a “linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam”, fazendo com que as oportunidades de aprendizagem que a criança vivencia na inter-relação com os outros a motiva e potencializa seu desenvolvimento. Mais uma vez, nas palavras do autor, “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 2012, p. 105).

Para tanto, o desenvolvimento da linguagem de acordo com a perspectiva sócio-histórica está fundamentado na mediação/intervenção feita pelo outro nas interações sociais vividas em um grupo cultural específico, no qual as questões da linguagem são entendidas de forma “complexa e multifacetada” (Oliveira, 1997, p. 53). O processo da linguagem se inicia na fase pré-linguística do pensamento, onde a criança pré-verbal se utiliza de uma inteligência prática¹⁷ para agir e interagir no ambiente sem a mediação da linguagem. Na fase seguinte, que é denominada fase pré-intelectual da linguagem, a criança se utiliza do choro, do riso e do balbucio para aliviar o emocional, o que não deixa de ser uma forma de comunicação com o outro, visto que essa expressão feita por meio da linguagem exerce uma função social. E, quando o processo de desenvolvimento do pensamento se encontra com o da linguagem, e a criança passa a ter um pensamento verbal e uma linguagem racional. Esse encontro é motivado pela participação da criança em um determinado contexto social e cultural, em que ela interage com indivíduos que já possuem a linguagem estruturada. Nesse período, ocorre a transformação de um aspecto biológico em sócio-histórico porque

[...] os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgindo, então, o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem. (OLIVEIRA, 1997, p. 47.)

Ao passar por essa transformação em seu desenvolvimento, a criança começa a elaborar, de maneira mais completa e complexa, seus pensamentos e consegue expressá-los

¹⁷ A inteligência prática nesse período do desenvolvimento humano é uma forma de solucionar problemas práticos que a criança encontra em sua rotina sem se utilizar da linguagem, tais como subir em uma cadeira para pegar um brinquedo em vez de pedir aos pais que o pegue. (OLIVEIRA, 1997.)

por meio da linguagem oral, e posteriormente, por meio da escrita. Ao avançar no processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a criança se depara com as questões referentes aos significados e sentidos das palavras. Sendo assim, é preciso entender que o significado da palavra diz respeito à compreensão que todas as pessoas que compartilham da mesma cultura têm de uma palavra. Já o sentido da palavra é algo individual, ou seja, o sentido dela varia de indivíduo para indivíduo porque cada um vai associar aquela palavra com suas experiências anteriores e seu próprio conhecimento de mundo, dando à palavra um sentido próprio, só seu. Sendo assim, “o sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários” (Oliveira, 1997, p. 50).

Um exemplo seria a palavra “carro”, que tem um significado próprio conhecido pelas pessoas que compartilham de uma determinada comunidade. Mesmo vivendo na mesma comunidade, cada pessoa irá significar a palavra “carro” de uma maneira diferente, levando em consideração suas experiências de vida e seus conhecimentos prévios. Segundo Bakhtin (2004, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. E, ao entender que o sentido da palavra é múltiplo e depende do contexto, é possível pensar que o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural na LE também é dependente do contexto no qual ele ocorre, em que todo o aprendizado terá sua base na “interdependência dos indivíduos envolvidos no processo” (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Ao considerar todos os envolvidos no processo, é necessário incluir quem ensina, quem aprende e a relação entre eles, considerando sempre a importância das relações sociais. A função do outro é fundamental para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem ao longo da vida, o que consolida um dos conceitos-chave na teoria sócio-histórica, que é a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). No que se refere aos processos de construção do conhecimento linguístico e cultural em língua estrangeira, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal também é importante porque o presente estudo investigou indivíduos ao longo de um ano de desenvolvimento de suas habilidades linguísticas na interação com o outro como mediador. A criança entre sete e oito anos de idade que está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental I no contexto da EI/B já apresenta uma gama de conhecimentos acadêmicos nas duas línguas (materna e estrangeira). Com relação à linguagem, no início do ano letivo, muitos alunos já sabem ler com fluência e compreensão e

escrevem frases simples nas duas línguas. Esse estágio inicial de desenvolvimento linguístico no qual os alunos ingressam no 2º ano corresponde ao que Vygotsky denomina de Nível de Desenvolvimento Real, em outras palavras, “o nível de desenvolvimento real da criança [...] refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. [...] são resultado de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados” (OLIVEIRA, 1997, p. 59). A meta para o final do ano letivo em língua inglesa, por exemplo, é que os alunos sejam capazes de ler com fluência e compreensão diversos gêneros textuais e que escrevam de acordo com a língua padrão histórias com início, meio e fim, receitas, cartas, bilhetes, textos descritivos, entre outros. Então, esse seria o Nível de Desenvolvimento Potencial dos alunos, a meta para o final do ano letivo. Ao longo desse processo, existe um caminho a ser percorrido pelo indivíduo: esse caminho é chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal. Durante o ano letivo, os alunos vão conseguir desenvolver tais habilidades na leitura e na escrita em inglês por meio da mediação/intervenção do adulto (professor) e também dos pares (colegas da mesma idade) mais capazes (que já avançaram no desenvolvimento).

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornaram funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. [...] é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. (OLIVEIRA, 1997, p. 60.)

Sendo assim, as interações sociais que acontecem no contexto escolar contribuem para que o aluno consiga percorrer o caminho da zona de desenvolvimento proximal, que o levará ao conhecimento de algo novo. E, prosseguindo nessa linha de pensamento, apresento, no próximo item, as teorias na área de língua estrangeira para crianças, sobre as quais tentarei alinhar alguns pensamentos sobre o papel da língua inglesa como LE no contexto investigado, os termos bilíngue e bilinguismo e algumas teorias sobre aquisição de línguas, buscando identificar quais teorias melhor fundamentam e suportam as análises dos dados que serão apresentadas no Capítulo IV.

2.3 LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS

Considero a língua inglesa como língua estrangeira no contexto investigado porque, de certa forma, a língua é ensinada de maneira formal no contexto escolar e que normalmente não é utilizada pelos alunos fora da escola (MOON, 2000), visto que estão no Brasil e inseridos numa comunidade falante de língua portuguesa. A exposição à língua inglesa fora do contexto escolar, mesmo com todas as possibilidades que o mundo moderno traz de acesso ao inglês por meio de diversas mídias, seria apenas complementar ao processo de construção do conhecimento linguístico e cultural na língua estrangeira.

Ao utilizar o termo língua estrangeira, é preciso entender a língua estrangeira não como aquela língua distante, inatingível, que pertence ao outro, mas sim como uma língua que é utilizada como um instrumento de comunicação, interação social e construção do conhecimento linguístico, cultural e também acadêmico. Além disso, a língua estrangeira aqui considerada é utilizada para e na comunicação entre os alunos e professores que compartilham o espaço escolar na EI/B, sendo o inglês considerado uma língua internacional, ou melhor, “língua de comunicação internacional” (SIQUEIRA, 2010, p. 25).

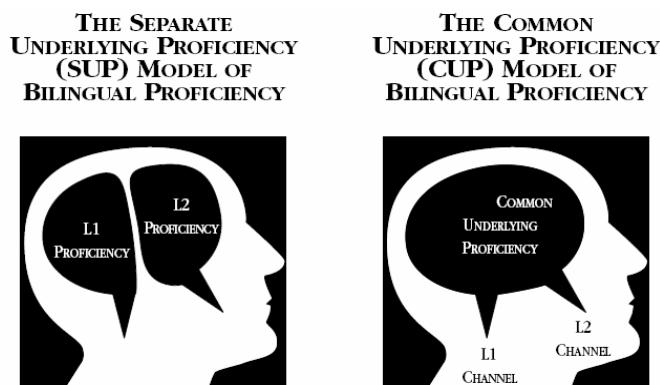
Aprender outras línguas é uma exigência para se atuar na sociedade contemporânea e, para isso, é preciso se comunicar na língua considerada internacional - a língua inglesa. E, como diz Siqueira (2010, p. 26), “diante de tal cenário, o mundo se sente compelido a aprender inglês”. Devido a essa emergente necessidade, as crianças estão iniciando seu processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês cada vez mais cedo, em diversos contextos de ensino, seja na escola particular, nos institutos de idiomas ou em escolas internacionais/bilíngues. Nessa perspectiva, Seccato (2010, p. 125) reforça dizendo que “o ensino da Língua Inglesa (LI) para crianças nunca esteve tão evidenciado. [...] vivemos em uma sociedade que requer o domínio da LI para sermos considerados aptos a atuar de forma coerente dentro da mesma”.

Sendo assim, os estudos sobre LEC estão em crescente expansão e precisam ser analisados. E, para chegar à compreensão de LEC sob a perspectiva sócio-histórica, precisei percorrer uma longa trajetória de pesquisas e estudos sobre as Teorias de Aquisição de Segunda Língua e Língua Estrangeira que veem desde a década de 20 até a atualidade. As concepções iniciais sobre aquisição afirmavam que a aquisição de uma língua era apenas um

evento comportamental e, assim, a Teoria Behaviorista-Estruturalista surgiu com Watson (1919, 1920, 1924), Bloomfield (1933) e Skinner (1957). Logo após, a Teoria Nativista-Inatista de Chomsky (1971, 1976) sugere a existência de um Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL) e cria o Modelo da Gramática Universal para tentar explicar como a criança desenvolve a linguagem. Por volta de 1980, Krashen (1978) surge com a Teoria Nativista-Naturalista, propondo a Hipótese do Input, hoje conhecida como Hipótese da Compreensão. Já em meados dos anos 80 e 90, a Hipótese da Interação (LONG, 1983) e a Hipótese de Output (SWAIN, 1995) também trouxeram várias contribuições para os estudos na área.

É preciso também mencionar os conceitos de *BICS - Basic Interpersonal Communication Skills*, e *CALP- Cognitive Academic Language Proficiency* (CUMMINS, 1979), os quais são discutidos no contexto da EI/B porque os alunos precisam desenvolver, além das habilidades de comunicação na língua estrangeira, a proficiência acadêmico-cognitiva para que possam compreender os conteúdos que são ministrados em inglês. Além disso, os estudos sobre transferência linguística e a Hipótese da Interdependência com os modelos de *Common Underlying Proficiency* e *Separate Underlying Proficiency* (CUMMINS, 1981, 1991, 2005) também são pertinentes ao contexto investigado. A Hipótese da Interdependência explica que a instrução feita numa determinada língua ajuda a promover a proficiência nela, e que os alunos que recebem instrução bilíngue não sofrem perdas acadêmicas porque são capazes de transferir seus conhecimentos acadêmicos e conceituais de uma língua para outra, ou melhor, conseguem compartilhar esse conhecimento construído em ambas as línguas (L1 e LE). A figura abaixo ilustra essa relação entre as línguas no cérebro do estudante.

Figura 10 - Hipótese da Interdependência



Fonte: CUMMINS (2005)

Todas as teorias e modelos apresentados contribuíram, e ainda contribuem, significativamente para a área de estudos da língua-linguagem, mas não são suficientes para explicar os processos envolvidos nesse fenômeno tão complexo e dinâmico, que é o fenômeno da língua-linguagem no ser humano. Devido à complexidade do assunto, percebeu-se então que não era mais possível estudá-lo e pesquisá-lo como os gregos antigos estudavam a geometria, analisando apenas as formas geométricas lineares, constantes e estáticas. Era preciso considerar outros fatores que estavam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua, e um desses fatores diz respeito às interações sociais e às mediações feitas pelo outro no processo de aprendizagem.

Após a breve retrospectiva histórica e teórica, retomo o foco da presente investigação, que irá se referir à língua inglesa como estrangeira e internacional para crianças, com base na construção de um conhecimento que é linguístico e cultural. Esse conhecimento está fundamentado sob as premissas filosóficas do dialogismo bakhtiniano e tem sua base na teoria sócio-histórica vigostkiana. As duas linhas teóricas são complementares, pois levam em consideração a interação social e o contexto cultural no qual os indivíduos estão inseridos.

Além disso, esclareço que não me refiro aos termos bilíngue e bilinguismo de acordo com os pressupostos das teorias de aquisição de segunda língua e língua estrangeira que apresentam uma visão de bilíngue idealizado. Dizer que o bilinguismo se refere ao controle de duas línguas da mesma forma que o falante nativo tem (BOOMFIELD, 1993) é ter uma visão idealizada e restrita do atual falante de duas línguas. Prefiro ecoar as palavras de Rocha (2012, p. 80, grifo no original) e dizer que, “diante da diversidade de contextos e situações em que pode ocorrer a aquisição/aprendizagem de línguas, não são poucas e tampouco mostram-se consensuais as maneiras de se entender a noção de *bilinguismo*”. E, por esse motivo, prefiro adotar uma concepção de bilinguismo de acordo com Maher (2007a, p. 79) em que o bilinguismo é “uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Concordo com a autora quando ela discute as várias definições dos termos, as quais são muito restritivas e não se aplicam mais às situações do bilíngue que está inserido na sociedade contemporânea. Dessa forma, sempre que os termos bilíngue e bilinguismo aparecerem no texto, entenda-os de acordo com uma visão mais ampla, holística, em que os falantes são capazes de se comunicar na língua estrangeira em diversas situações e contextos do cotidiano (GROSJEAN, 1982). Considero neste uma definição de bilíngue na qual

[...] o bilíngue, não o idealizado, mas o de verdade, não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra, e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (MAHER, 2007a, p. 73.)

Ao refletir sobre a citação acima, faço minhas as palavras de Mukai (2008, p. 56), quando diz que “Maher (2007a) considera o conceito de bilingüismo não apenas do ponto de vista de uma única dimensão, isto é, a dimensão lingüística, mas também de uma dimensão não-lingüística (a história pessoal, exigências de sua comunidade de fala etc.)”.

2.3.1 O programa curricular de inglês do 2º ano do Ensino Fundamental I

Discuto neste item sobre o programa curricular de inglês que orientou o trabalho pedagógico e a construção do conhecimento lingüístico e cultural dos participantes em inglês como LE no 2º ano do Ensino Fundamental I. Ao apresentar algumas características específicas do programa curricular de inglês, no que se refere aos princípios que norteiam a prática pedagógica e as disciplinas que são ministradas em inglês, buscando fundamentar teoricamente, relacionando a teoria com a prática observada na EI/B observada. E, para iniciar a discussão, ecoo as palavras de Celani (2004, p. 121), quando a autora menciona a importância do ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental I porque

[...] contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna.

Além de contribuir para o processo de formação que considera as múltiplas dimensões da criança, o programa curricular de inglês do 2º ano do Ensino Fundamental I está inserido

numa proposta de educação bilíngue fundamentada no *Dual Language Program* (HAMAYAN, FREEMAN, 2006). Retomo as características desta proposta, as quais foram mencionadas (Capítulo I, item 1.2, subitem 1.2.2), devido a sua relevância para entender melhor o processo pelo qual os participantes passaram durante o ano letivo investigado. O *Dual Language Program* visa ao bilinguismo, à alfabetização em duas línguas, ao desenvolvimento acadêmico, além de promover a compreensão cultural e a comunicação intercultural, tudo isso por meio da instrução de conteúdos em duas línguas (HAMAYAN, FREEMAN, 2006, p. 252). De acordo com a proposta, corroboro com as ideias de Rocha (2012, p. 91), quando a autora afirma que “ser competente, nessa perspectiva, significa saber agir, de modo pleno e crítico, em práticas sociais diversas em que a língua-alvo se faça presente”. Além disso, o programa curricular de inglês é organizado no formato de um mapa curricular¹⁸ que tem como base indicadores que são específicos para cada etapa (bimestre). Os indicadores, que são na verdade objetivos, norteiam o desenvolvimento das competências e habilidades que o aluno irá aprimorar durante o ano letivo nas disciplinas que são ministradas em língua inglesa (LE), ciências, artes, ética, computação, educação física, matemática (bilíngue) e música (bilíngue), bem como nas disciplinas ministradas em língua portuguesa (L1), português, história e geografia. O principal objetivo do mapa curricular é organizar a instrução com base em competências e habilidades, por meio das quais os conteúdos são ensinados, devendo ser significativos, contextualizados, e que contemplem a integração curricular entre as disciplinas.

Entendo que a proposta curricular baseada em indicadores de desenvolvimento, e não em conteúdos estáticos e pré-estabelecidos, oferece uma maior flexibilidade aos professores no que diz respeito às metas a serem cumpridas em cada etapa (bimestre) e proporciona ao aluno oportunidades de aprendizado efetivo em vez de uma simples memorização de conteúdos. E, caso o aluno precise de mais tempo para se apropriar de um determinado conteúdo ou conceito, ele terá essa oportunidade. Tal característica curricular é também favorecida por um sistema de avaliação que tenta ser mais formativo, no qual os professores se preocupam mais com o processo, no qual o que importa não é uma nota final, mas sim todo o processo pelo qual o aluno passou até chegar à construção do conhecimento acadêmico.

¹⁸ A EI/B utiliza a mesma estrutura curricular (com base em indicadores de desenvolvimento) em todos os segmentos, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Como o foco de estudo dessa pesquisa é somente a turma do 2º Ano do Ensino Fundamental I, não irei mencionar os demais segmentos da instituição investigada.

Para ilustrar o que seria um currículo com base em indicadores, a tabela abaixo mostra os indicadores de desenvolvimento da terceira etapa (ano letivo 2011/2012) na disciplina de Língua Inglesa.

Tabela 1- Indicadores de desenvolvimento

INGLÊS	Ao final da etapa o aluno deve ser capaz de ...
LINGUAGEM ORAL	<ul style="list-style-type: none"> - expressar informação de forma coerente e clara. - falar inglês com os colegas e professores em todos os momentos. - participar de apresentações orais.
LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> - compreender tópico, ideia principal e detalhes em diferentes gêneros textuais. - ler com fluência e com pontuação apropriada (vírgula, ponto final, exclamação e ponto de interrogação). - ler silenciosamente durante a leitura individual.
ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> - utilizar nomes próprios adequadamente (com letra maiúscula inicial). - escrever bilhetes (data, destinatário, mensagem, despedida e remetente). - escrever parágrafos descritivos relacionados a Ciências. - produzir escrita espontânea que contenha ideia principal e detalhes.
ESTUDO DA LINGUAGEM (GRAMÁTICA)	<ul style="list-style-type: none"> - usar substantivos no plural (regulares e irregulares). - escrever/soletrar corretamente palavras que terminam em duas consoantes (exemplos: pond, tent, song, pink).

Fonte: tabela minha

Para desenvolver tais habilidades e competências, o professor tem vários materiais de apoio que são utilizados e seguidos, tais como o *Reading Anthology 2.1 e 2.2* da *Houghton Mifflin*¹⁹, que é um programa baseado na proposta dos letramentos, *Literacy Based*²⁰, utilizado em escolas de Ensino Fundamental nos EUA. Complementando o livro que contém as histórias e os textos a serem trabalhados, há o livro de exercícios, *Practice Book*, no qual o professor trabalha a instrução dos tópicos gramaticais que foram vistos nas histórias. Além do

¹⁹ Para saber mais sobre o material didático, consultar o site da editora - <http://www.hmhc.com/>, a tabela de conteúdos 2.1 - http://www.eduplace.com/marketing/nc/toc/2_1.pdf, tabela de conteúdos 2.2 - http://www.eduplace.com/marketing/nc/toc/2_2.pdf, e outras informações: <http://www.eduplace.com/index.jsp> e <http://www.eduplace.com/kids/hmr/?grade=2>.

²⁰ *Literacy Based Curriculum* é um currículo que promove os letramentos na língua inglesa. O material adotado para esse propósito é americano, chamado de *Reading Anthology*, da editora Houghton Mifflin Harcourt, o qual é utilizado em escolas nos EUA. É importante salientar que o material é utilizado para se ensinar a língua inglesa como língua materna nos EUA, e no Brasil ele é utilizado na EI/B para trabalhar com alunos que são, em sua maioria, brasileiros e, assim sendo, a língua inglesa é ensinada como uma língua estrangeira nesse contexto específico.

livro de exercícios, o material também tem um conjunto de livros de leitura que são nivelados em três níveis (abaixo do nível, no nível e acima do nível), que permite um desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos de acordo com o nível de cada um.

Figura 11 - Reading Anthology 2.1 e 2.2



Fonte: Houghton Mifflin Reading Website

Um exemplo de que o material é utilizado por escolas em diversos estados nos EUA é a escola *21st Century Preparatory School* de Ensino Fundamental I e II, localizada no estado de Wisconsin/EUA. A escola apresenta a proposta do material no seu Website com as seguintes informações:

Houghton Mifflin Reading é um programa de leitura fundamentado em pesquisa. A instrução é feita de maneira consistente no formato de lições que focam nas áreas de consciência fonética, fonética, fluência, compreensão e escrita. O conteúdo é alinhado com os padrões do estado. A literatura é diversificada culturalmente, e tem um equilíbrio entre ficção e não ficção. A coleção de livros de leitura nivelada está diretamente ligada às seleções da antologia e reforçam o vocabulário chave enquanto atinge várias habilidades de leitura. As aulas de linguagem são ligadas a escrita, gramática e ortografia.²¹

Como base de instrução da língua inglesa, tem-se a consciência fonética (*phonemic awareness*), fonética (*phonics*), fluência, compreensão e escrita. O processo de alfabetização na língua inglesa visa à aprendizagem dos sons da língua falada (*phonemic awareness*), a correspondência letra som (*phonics*) para que a criança consiga logo identificar a palavra ao

²¹ No original: “Houghton Mifflin Reading is a research-based reading program. Instruction is in a consistent lesson based format focusing on the areas of phonemic awareness, phonics, fluency, comprehension, and writing. Content is aligned with state standards. The literature is culturally diverse, and is a balance of fiction and nonfiction. The collection of fiction and nonfiction leveled books link directly to the Anthology selections and reinforce key vocabulary while meeting a range of reading abilities. Integrated language arts lessons link reading to writing, grammar, and spelling.” Disponível em <<http://www.21stprepschool.org/Education/HoughtonMifflinReading.aspx>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2013.

ler, favorecendo assim uma leitura fluente e uma melhor compreensão do texto. De acordo com a definição do *National Institute for Literacy* (2000), a consciência fonética é

[...] a habilidade de perceber, pensar sobre, e trabalhar com os sons individuais nas palavras faladas. [...] é a compreensão que os sons da língua falada funcionam juntos para formar as palavras. Fonética é a compreensão de que há uma relação previsível entre os fonemas e os grafemas, as letras que representa estes sons na língua escrita.

Sendo assim, os indicadores que foram anteriormente apresentados estão relacionados com os conteúdos propostos pelo *Reading Anthology*, os quais guiam o processo de construção do conhecimento linguístico dos alunos inseridos no contexto da EI/B. Vale ressaltar que o material utilizado é elaborado para falantes nativos de inglês, o que oferece um desafio ainda maior aos alunos que, no Brasil, estão estudando o material em inglês como LE. Não irei me deter em discutir a questão, mas penso ser relevante mencionar o fato para que o leitor perceba o nível de linguagem que será exigido dos participantes no que se refere aos multiletramentos que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo.

O programa curricular de inglês²² para a turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, é composto de cinco disciplinas ministradas em inglês, são elas: língua inglesa, artes, ética, ciências, computação e educação física, e as disciplinas de matemática e música são ministradas nas duas línguas (português e inglês). Tais disciplinas são distribuídas em períodos de cinquenta minutos cada uma, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 2 - Disciplinas e carga horária

Disciplina	Língua de instrução	Número de períodos/semana	Carga horária semanal
Língua Inglesa	Inglês	7 períodos	5,8 horas
Artes	Inglês	1 período	50 minutos
Ética	Inglês	1 período	50 minutos
Ciências	Inglês	4 períodos	3,3 horas
Computação	Inglês	2 períodos	1,6 horas

²² A presente pesquisa irá aprofundar somente as questões referentes ao programa curricular de inglês. Apenas em nível de curiosidade, o programa curricular de português segue o mesmo modelo e é composto pelas disciplinas de língua portuguesa, história e geografia, bem como as três disciplinas mencionadas no quadro que são bilíngues (ministradas nas duas línguas).

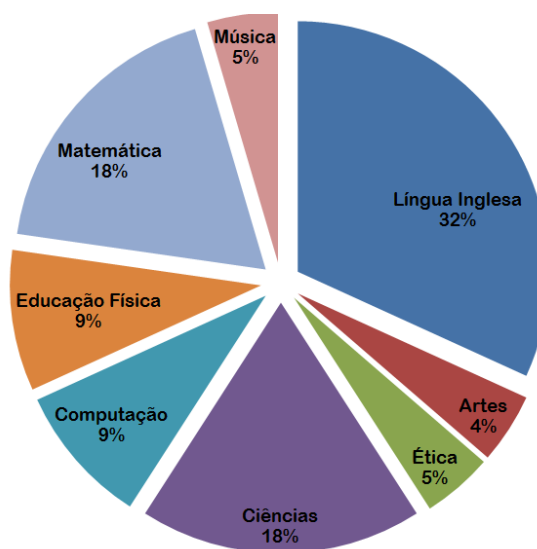
Educação Física	Inglês/Português	2 períodos	1,6 horas
Matemática	Inglês/Português	4 períodos	3,3 horas
Música	Inglês/Português	1 período	50 minutos
Total	18,1 horas/semanais de conteúdos que são ministrados em inglês		

Fonte: tabela minha

O gráfico abaixo ilustra os percentuais de horas que cada disciplina ocupa na rotina escolar do aluno, na qual ele recebe instrução de conteúdos acadêmicos em inglês. Durante as aulas de língua inglesa, *English Language Arts*, que ocupam 32% do tempo de instrução, têm como um dos principais objetivos desenvolver os (multi)letramento(s) em inglês como LE, para que o aluno possa construir seu conhecimento linguístico, e também cultural, na língua estrangeira para fins acadêmicos e para a comunicação.

As demais disciplinas que compõem o programa curricular de inglês também são importantes para o desenvolvimento dos (multi)letramento(s), visto que a proposta de integração curricular privilegia atividades de leitura e escrita na LE em todas as disciplinas. E, além disso, o currículo de língua inglesa é *Literacy Based*, ou seja, sua base é no desenvolvimento dos letramentos necessários para que os alunos consigam desenvolver seu conhecimento linguístico na LE e aprimorar suas habilidades de leitura, escrita, produção e compreensão oral em inglês. O gráfico abaixo ilustra as disciplinas que são ministradas em inglês e, de acordo com os dados apresentados na Tabela 2, o percentual que cada disciplina representa na carga horária semanal.

Gráfico 4 - Disciplinas em inglês



Fonte: gráfico meu

As disciplinas que são ministradas em inglês promovem uma maior vivência do estudante em inglês. Vivência esta que não é apenas acadêmica, mas também artística, esportiva, social e filosófica. E, mais do que um currículo baseado em letramentos para o ensino da LE, a escola investigada tem alguns princípios que norteiam as práticas pedagógicas em todos os segmentos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Tais princípios foram divulgados no Relatório Anual 2011/2012 da referida escola e são os seguintes:

1. O ambiente é acolhedor, seguro e produtivo.
2. O ambiente estimula a independência, a interdependência e a automotivação.
3. As necessidades, as experiências, as perspectivas e os interesses dos alunos se refletem nos programas curriculares.
4. O aspecto espiritual e a sensibilidade de cada estudante são respeitados e cultivados de forma ampla.
5. Os alunos são desafiados e apoiados no desenvolvimento de níveis superiores de pensamento e no uso produtivo de sua capacidade e de seus conhecimentos.
6. A prática de avaliação é uma parte fundamental na construção dos conhecimentos.
7. As aulas são conectadas a práticas que vão além da sala de aula.
8. Tarefas e situações autênticas e desafiadoras permitem que os alunos desenvolvam capacidade comunicativa e acadêmica tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa.
9. Os alunos usam a tecnologia para enriquecer a aprendizagem e para expandir os conhecimentos e os vínculos com o mundo.

Além dos princípios de ensino, percebo também que, de maneira geral, as escolas que oferecem educação internacional/bilíngue no Brasil se preocupam em atualizar constantemente seus programas pedagógicos, acompanhando as tendências educacionais que acontecem principalmente nos EUA e no Canadá no que diz respeito aos currículos de ensino²³. Além dessa constante preocupação em atualizar os currículos de ensino, a EI/B é credenciada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que é o órgão nacional responsável pela educação no Brasil, e também pelo *Association of Colleges and*

²³ Para conhecer mais sobre os currículos com base em indicadores/critérios, em inglês conhecidos por *Indicators/Standards/Benchmarks*, visitar os seguintes sites: Estados Unidos - <http://www.corestandards.org/>; Canadá - <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/welcome.php> e *International Baccalaureate* - <http://www.ibo.org/documentlibrary/programmestandards/>

Schools (SACS), uma divisão da *AdvancED*²⁴, que é um órgão internacional que credencia escolas bilíngues como escolas internacionais e acompanha constantemente suas metas e resultados.

2.4 MULTILETRAMENTOS EM INGLÊS

Início este item com as palavras de Freire (1999, p. 11), quando o autor diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e complemento o pensamento de Freire com a afirmação de Rojo e Moura (2012, p. 35), que ressaltam que “o contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai muito além delas”. Penso que as afirmações também servem ao se considerar a criança que aprende inglês na atualidade. Ela já ingressa na escola com certo conhecimento, noção da língua estrangeira, que deve ser considerada. A partir dessas duas citações, entendo que o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês deve também perpassar pelas questões da alfabetização e do desenvolvimento dos (multi)letramento(s) na LE para evitar as mesmas problemáticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, como bem ilustra a tirinha da Mafalda.

Figura 12 - Tirinha 330 da Mafalda



Fonte: Clube da Mafalda²⁵

É preciso proporcionar ao estudante momentos significativos de aprendizagem e descoberta, visto que a sociedade contemporânea, em tempos de globalização, compartilha

²⁴ A *AdvancED* trabalha com o credenciamento de escolas para garantir a qualidade de ensino. Para maiores informações a respeito, consultar o Website - <http://www.advanc-ed.org/>.

²⁵ Figura 15: Tirinha 330 da Mafalda. Imagem disponível em <<http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2007/03/tirinha-330.html#.UOlzG-Cm8A>>. Acesso em 30 de março de 2013.

um espaço sem limites geográficos que é transcultural e plurilíngue, bem como o contexto da EI/B investigada e de muitas outras escolas. Portanto, a escola, seja ela qual for, precisa se preocupar em inovar e atualizar seus programas curriculares de forma a oferecer uma educação linguística e cultural de qualidade aos alunos. Essa educação linguística deve oportunizar a formação de cidadãos críticos e capazes de atuar efetivamente na sociedade ao se comunicarem na língua estrangeira. O mundo globalizado não precisa de cidadãos que apenas repitam “minha mãe me mima” e “*I am, you are, he is*” durante sua vida acadêmica inteira, mas sim de cidadãos capazes de se comunicar efetivamente em suas línguas materna e estrangeira.

Seguindo nessa perspectiva, discuto no subitem 2.4.1 sobre os termos alfabetização, letramento (singular), letramentos (plural), multiletramentos, até chegar à proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, pensando sempre nesses termos aplicados à construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como língua estrangeira.

2.4.1 Alfabetização e (multi)letramento(s)

Para melhor compreender o que são os multiletramentos em inglês, sobre os quais me refiro, é preciso antes transitar por entre os conceitos que envolvem Alfabetização, Letramento (singular), Letramentos (plural), identificar a diferença entre Letramentos Múltiplos e Multiletramentos, para então avançar a um conceito mais amplo que diz respeito aos Multiletramentos voltados à língua estrangeira.

O termo Letramento (singular) vem da palavra em inglês *literacy* (SOARES, 1998), a qual já é conhecida há bastante tempo no exterior e, ao chegar ao Brasil com a obra intitulada *No mundo da escrita*, de Mary A. Kato, publicada em 1986 (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995), passou a ser confundida com a palavra alfabetização. A partir do século XXI, o termo passou a ser compreendido por uma perspectiva mais discursiva e foi relacionado ao aspecto histórico do fenômeno e às práticas sociais de escrita (BUZATO, 2007). Sendo assim, menciono a questão da alfabetização dentro da perspectiva do letramento e assim diferenciar os dois termos. Entendo alfabetização como o processo pelo qual a criança passa em relação ao reconhecimento do alfabeto e ao entendimento de que existe um código escrito na

sociedade. Ao codificar (escrever) e decodificar (ler) a língua, seja ela materna ou estrangeira, a criança se apropria da capacidade de se comunicar e de expressar suas ideias na sociedade por meio da linguagem escrita. Então, nas palavras de Soares (2011, p. 15-16), “alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler). [...] mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Numa visão mais ampla do termo, penso que a alfabetização deve ser compreendida não como algo que depende somente do indivíduo, mas que leve em consideração também as questões sociais, culturais, econômicas, políticas, tecnológicas, entre tantas outras que permeiam o contexto familiar e escolar da criança.

De acordo com o exposto acima, prefiro entender como Rojo & Moura (2012, p. 35), que “a criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas”. E, além disso, os mesmos autores afirmam que, “o conceito de letramento comporta o conceito de alfabetização”. O conceito de letramento é mais amplo e leva em consideração a função social da leitura e da escrita, em que a criança tem a oportunidade de ler textos que a interessem e de escrever de forma prazerosa, e não somente por obrigação. Ou seja, é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 81). Algumas escolas muitas vezes se preocupam apenas com a alfabetização propriamente dita e se esquecem de contextualizar os conteúdos e de mostrar para a criança que a leitura e a escrita são necessárias para que ela possa participar ativamente na sociedade. Como afirmam Rojo e Moura (2012, p. 36), muitas vezes, ao iniciar a vida escolar, as crianças

[...] se deparam com a experiência da alfabetização, lendo textos específicos apenas com o propósito de serem avaliadas quanto à construção do sistema alfabético, transformando a leitura em uma atividade escolar pouco prazerosa.

Se a alfabetização é uma prática (KLEIMAN, 2005) que envolve saberes, participantes, materiais e recursos pedagógicos, ela está inserida nas práticas de letramento escolar (BUNZEN, 2010) que acontecem todos os dias na escola. Além disso, é importante

perceber que as práticas de letramento não estão restritas ao espaço escolar, elas são também “um conjunto de práticas socioculturais, históricas e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita” (BUNZEN, 2010, p. 101). Sendo assim, o presente estudo não irá aprofundar teoricamente as questões sobre alfabetização no contexto investigado, primeiramente porque os participantes da pesquisa já dominam as práticas de leitura e escrita nas duas línguas (português e inglês) e segundo porque pretendo encaminhar a investigação sob o viés dos multiletramentos.

Prosseguindo então, quando o termo é colocado no plural – letramentos – significa, a meu ver, um conjunto diversificado de práticas sociais, as quais utilizam um sistema de signos para gerar sentidos. Essas práticas sociais são complexas, diversas e acontecem em vários contextos sociais, em que diferentes culturas produzem diferentes letramentos (ROJO, 2009; ROCHA, 2012). E, além disso, letramentos “no plural, trata-se de uma prática inseparável dos processos de leitura e escrita” (CAVALCANTI, 2009, p. 81).

Já o termo letramentos múltiplos engloba as diversas práticas letradas que circulam na sociedade, sejam elas valorizadas ou não, diferenciando-se do termo Multiletramentos, que diz respeito à “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO & MOURA, 2012, p. 13). A partir disso, entendo que a era digital tem exigido da escola uma adaptação de suas práticas pedagógicas para que promovam o contato da criança com os diversos tipos e formas de textos, possibilitando assim que a criança construa seu conhecimento com base na significação das múltiplas informações que existem hoje em circulação na sociedade contemporânea. A criança precisa expandir seu leque de possibilidades, aprendendo a lidar com uma vasta gama de informações e sabendo escolher as que são importantes para sua aprendizagem. Sendo assim, as habilidades de leitura e escrita tornam-se fundamentais para se atuar de maneira efetiva e crítica nesse novo mundo de possibilidades textuais e de comunicação.

A proposta dos multiletramentos tem sido discutida no âmbito das práticas escolares do ensino da língua portuguesa em escolas públicas (ROJO & MOURA, 2012), onde é evidente a preocupação dos professores quanto ao preparo dos alunos para lidar com as novas tecnologias da comunicação e da informação na sociedade contemporânea. Os alunos precisam desenvolver suas habilidades de comunicação em diferentes linguagens, nos mais

variados gêneros²⁶ que hoje são apresentados no mundo. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa para o ensino de primeira à quarta série do Ensino Fundamental, Rojo e Moura (2012, p. 76) afirmam que,

[...] nesse novo contexto, foram surgindo novos gêneros do discurso, tais como o blog, o e-mail, o chat, as homepages, os podcasts, os infográficos e diversos outros trazidos para/pela internet. [...] para adequar o ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural [...] têm requerido cada vez mais do alunado o refinamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados presentes nas diversas práticas sociais letradas.

Tal necessidade é também evidente no contexto de ensino da língua estrangeira no Ensino Fundamental I (ROCHA, 2012) e principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, hoje conhecida como língua internacional (JENKINS, 2000; McKAY, 2002). Se o inglês é uma língua internacional, nada mais relevante do que a escola promover o desenvolvimento dos multiletramentos necessários para que os alunos possam interagir com as novas tecnologias, acessando, assim, as informações compartilhadas no mundo e que são, em sua maioria, em inglês, pois “pensar o papel da escola em um mundo globalizado e, por que não dizer, digitalizado e multifacetado, tornou-se imprescindível” (ROJO & MOURA, 2012, p. 123).

A partir do exposto acima, e em linhas gerais, surge então a Pedagogia dos Multiletramentos, a qual se originou das profícuas discussões entre dez educadores que se reuniam na cidade de New London/EUA durante o ano de 1996. O grupo ficou conhecido como *The New London Group*, em português, Grupo de Nova Londres (GNL), e suas principais preocupações eram com os modelos de ensino, os desafios que a diversidade cultural e linguística traz à realidade escolar, as novas formas de tecnologia da comunicação e as mudanças no mercado de trabalho. Esse colóquio gerou um manifesto, que se chamou A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais, em inglês: *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*²⁷. A proposta enfatiza a importância da escola em trabalhar com os novos letramentos que surgem a cada instante na sociedade contemporânea, resultantes da multiplicidade cultural, da grande circulação de informações em uma

²⁶ Entenda gêneros segundo a perspectiva da filosofia-linguística bakhtiniana.

²⁷ O artigo completo escrito pelo grupo está disponível em <<http://mullins-teaching-notebook.wikispaces.com/file/view/newlondon+pedagogy+of+multiliteracies.pdf>>.

multiplicidade de textos e linguagens, tudo isso favorecido pela expansão das novas tecnologias da comunicação e da informação (TICS). Para englobar todos esses aspectos, o grupo optou por usar o termo Multiletramentos, visto que, segundo os autores,

[...] decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma única palavra – multiletramentos – uma palavra que escolhemos para descrever duas discussões importantes que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente eminência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a tradicional pedagogia de letramentos ao tratar desses dois aspectos relacionados à multiplicidade de textos. (CAZDEN, COPE, FAIRCLOUGH, GEE, et.al., 1996, p. 63-64.)²⁸

Dessa forma, a escola precisa atualizar as práticas pedagógicas e acompanhar as mudanças que acontecem na sociedade contemporânea. A escola não pode mais ficar restrita a práticas que utilizam apenas o lápis de escrever e o caderno para copiar conteúdos do quadro negro ou para preencher lacunas em livros didáticos. É preciso inovar e avançar em direção a práticas pedagógicas que incorporam as diversas culturas presentes nas salas de aula e a multiplicidade de textos e linguagens que circulam na sociedade. A Pedagogia dos Multiletramentos é uma proposta contemporânea que precisa ser promovida com seriedade nas escolas brasileiras a fim de desenvolver nos alunos letramentos críticos e uma melhor compreensão de mundo.

Sendo assim, o próximo item irá tratar da relevância de uma proposta de educação crítica no ensino da língua estrangeira, visando a oferecer ao aluno uma formação cidadã e crítica em inglês que lhe permita atuar amplamente na sociedade contemporânea.

²⁸ No original: “We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word – multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional and global order: the multiplicity of communication channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity. The notions of literacy supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity.” (CAZDEN, COPE, FAIRCLOUGH, GEE, et.al., 1996, p. 63-64.)

2.5 EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Apresento o assunto deste item com a citação de Delors (1999, p. 47), que resume em poucas linhas o que venho discutindo ao longo deste estudo, afirmando que é a partir de uma educação crítica de qualidade que o cidadão se (trans)forma, e para isso é necessário “compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita” ao “adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações”. E para tanto, a educação “manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar”. Nessa perspectiva, para promover uma educação crítica, o programa curricular deve oferecer oportunidades de desenvolver nos alunos suas potencialidades, conhecimentos acadêmicos e habilidades de comunicação na língua materna e também na LE, visando a formar um cidadão capaz de se situar positivamente na sociedade contemporânea. Ao estimular o aluno a refletir sobre si mesmo, sobre sua cultura, suas atitudes, sobre a sociedade na qual está inserido, ele se situa no espaço e no tempo presente “ampliando suas visões e reconstruindo suas percepções e valores, na medida em que cria zonas de contato entre línguas, linguagens, identidades e culturas” (ROCHA, 2012, p. 135).

Neste item, discuto algumas questões referentes à promoção de uma educação crítica que considera o aluno em sua totalidade, e que promove o letramento crítico de base dialógica e sócio-histórica. Para entender melhor tais ideais, apresento no subitem 2.5.1 uma relação entre a proposta de uma educação crítica com os Quatro Pilares da Educação (DELORS, 1999) e, com base nessa discussão, reflito no subitem 2.5.2 sobre a formação de cidadãos críticos bilíngues (português/inglês).

2.5.1 Educação crítica e os Quatro Pilares da Educação

Ao pensar em uma proposta de educação crítica, é preciso primeiramente considerar o educando como um ser holístico, integral, para então se pensar a educação na mesma perspectiva. Associado a isso, busquei entender melhor o que seria uma educação holística e

encontrei nos Quatro Pilares da Educação (DELORS, 1999), propostos no relatório entregue à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, certa relação com a proposta de educação da escola internacional/bilíngue investigada no presente estudo. Segundo Delors (1999), os Quatro Pilares da Educação propõem aprendizagens fundamentais, e os pilares para o conhecimento são: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver com os outros* e *aprender a ser*. Nas palavras de Delors (1999, p. 90, grifo no original),

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1999, p. 90, grifo no original.)

Em linhas gerais e de acordo com minha própria compreensão do que cada pilar contempla: *aprender a ser* diz respeito ao desenvolvimento dos processos cognitivos, estimular a vontade de querer aprender e desenvolver nos alunos suas próprias estratégias de aprendizagem para que possam ser autônomos no processo, evitando assim a pura memorização de conteúdos; *aprender a fazer* seria colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos, sabendo se comunicar, verbalizar e escrever sobre o que aprendeu; *aprender a viver com os outros* estaria relacionado ao respeito às diversidades, a ser mais tolerante e compreensivo com o outro, numa tentativa de formar um sujeito que consiga interagir socialmente com diferentes culturas de maneira ética, já o quarto e último pilar é *aprender a ser*, que seria uma integração das outras três aprendizagens fundamentais, estando relacionada ao desenvolvimento de um ser integral, holístico, que precisa desenvolver seus aspectos emocional, social, físico e cognitivo para que se constitua em um cidadão pleno e íntegro na sociedade. Dessa forma, é preciso que a educação, em todos os níveis, seja ela pública ou particular, se preocupe em proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver as quatro aprendizagens fundamentais e que são os pilares do conhecimento.

Ao estar inserido em um contexto educacional que privilegie os quatro pilares que foram anteriormente mencionados, o aluno terá a oportunidade de se preparar para enfrentar os desafios de uma sociedade contemporânea ao desenvolver seus multiletramentos na língua materna e estrangeira, favorecendo, assim, uma leitura de mundo diferenciada em ambas as línguas. Para fazer essa leitura de mundo diferenciada, além disso, o aluno precisa

desenvolver habilidades de pensamento crítico para que questione, interprete problemas complexos, argumente e saiba defender suas ideias, tudo isso em inglês. Ao exercitar as habilidades de pensar criticamente em inglês por meio de atividades integradas e contextualizadas, as quais incluem conteúdos acadêmicos de várias disciplinas que são ministradas em inglês, o aluno entende que o “pensamento crítico está no centro do que significa ser uma pessoa desenvolvida vivendo numa sociedade democrática” (BROOKFIELD, 1987)²⁹.

Além da importância do pensamento crítico, Morin (2009, p. 32) fala sobre a fragmentação do conhecimento e afirma que, “nessa época de mundialização, os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários”. E para enfrentar e resolver esses problemas transversais, multidimensionais e planetários, as crianças e os jovens precisam de uma educação que os ajude a desenvolver habilidades e competências necessárias para atuar neste mundo complexo, que agora, além de complexo, é transcultural e plurilíngue!

Para que haja uma educação crítica na língua estrangeira, é preciso desenvolver o letramento crítico dos alunos para possam se tornar mais autônomos em suas escolhas e posicionamentos. Ao serem capazes de fazer uma leitura crítica do mundo que os cerca em tempos de fácil acesso à informação em nível global, tais alunos estarão à frente de uma grande massa social que ainda segue o senso comum. Para acessar, de maneira crítica, a maior parte das informações compartilhadas via internet, por exemplo, o aluno precisa saber se comunicar em inglês. Para tanto, a escola tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento de tais capacidades na LE por meio do trabalho em sala de aula com os diferentes gêneros textuais na LE, promover a discussão sobre assuntos polêmicos e estimular os alunos a argumentar tanto oralmente como na escrita, abordar temas relevantes e contextualizados, comparar e contrastar aspectos culturais e linguísticos, enfim, esses são apenas alguns exemplos de atividades que levam a uma educação crítica em inglês, visto que

[...] um letramento crítico deve buscar exatamente isso: a constituição de sujeitos “éticos”, “democráticos” e “críticos”. [...] é inadmissível ignorar as novas linguagens proliferadas no mundo contemporâneo e as necessidades de um letramento crítico que o mundo pede aos alunos. (ROJO e MOURA, 2012, p. 135.)

²⁹ No original: “Critical thinking is at the heart of what it means to be a developed person living in a democratic society” (BROOKFIELD, 1987). Disponível em <<http://personal-pages.lvc.edu/sayers/brookfield.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2013.

Além da responsabilidade, em parceria com a família, a escola tem também a obrigação de formar esse sujeito ético, democrático e crítico. Para isso, a proposta de uma educação crítica com base na Pedagogia dos Multiletramentos pode ser a base para a construção dos conhecimentos necessários à formação do cidadão global. Obrigação da escola porque, segundo as orientações estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o nível Fundamental I e II e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), o aluno deve ser preparado para atuar na sociedade contemporânea ao construir seus conhecimentos nas diversas disciplinas que são ministradas ao longo da vida escolar. Além disso, os PCNS apontam a importância do trabalho com vários gêneros textuais de acordo com uma concepção interacionista da linguagem, em que “todo e qualquer texto se constrói na interação” e é “pela linguagem que o homem se constitui sujeito” (Brasil, 1996:23) na perspectiva da língua portuguesa, o que eu entendo que tais pressupostos podem, e devem, ser transpostos para as práticas pedagógicas em LE.

2.5.2 A formação de cidadãos críticos bilíngues

Ao discutir sobre as problemáticas do futuro, Delors (1999) reflete sobre as questões políticas, econômicas e sociais que estão diretamente relacionadas com o fenômeno da globalização e que atingem o sistema educacional como um todo. Uma das questões abordadas pelo autor como uma problemática do futuro “é a multiplicidade de línguas, expressão da diversidade cultural da humanidade”, visto que

[...] a complexidade das situações linguísticas de cada país torna mais difícil encontrar soluções que se apliquem em todas as circunstâncias, mas a verdade é que a aprendizagem de línguas de grande difusão deve ser feita ao mesmo tempo que a aprendizagem das línguas locais, de acordo com programas escolares bilíngues, ou mesmo, trilíngues. Programas destes já são norma em algumas regiões do mundo. (DELORS, 1999, p. 43.)

O autor menciona que uma possível tendência para o futuro seria que as escolas oferecessem programas bilíngues para melhor preparar os cidadãos para a vida na sociedade contemporânea, a qual cada vez mais se torna transcultural e plurilíngue, assim como o

contexto das EI/B. Ao se pensar que a educação precisa “assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem, de maneira que lhes permitam participar plenamente na vida pública, comunitária e econômica”³⁰ (THE NEW LONDON GROUP, 2006, p. 9), as escolas de maneira geral realmente teriam de inovar suas propostas pedagógicas e inserir o ensino efetivo das línguas estrangeiras. Digo efetivo porque, da maneira como as línguas estrangeiras são ensinadas nas escolas públicas e particulares, não atingem os objetivos em sua plenitude. Se atingissem o objetivo de ensino, os alunos terminariam o Ensino Médio capazes de se comunicar efetivamente tanto por meio da linguagem oral e escrita em inglês e/ou espanhol, que são hoje as duas línguas mais oferecidas no currículo escolar brasileiro.

Para a formação de cidadãos críticos bilíngues (português/inglês), a escola deve se apropriar da pedagogia dos multiletramentos e aplicar a proposta em suas práticas pedagógicas nas duas línguas, materna e estrangeira. Considero essa proposta uma alternativa à educação tradicional, que visa a acompanhar as tendências mundiais e as exigências da sociedade contemporânea. Durante uma palestra intitulada *Indigenizing Teacher Education for the 21st Century: Looking Back to the Future*, a professora Stelómethet Ethel B. Gardner, da Universidade de Lakehead, no Canadá, afirmou que as “crianças de hoje terão empregos que ainda não existem, usarão tecnologia que ainda não foi inventada para resolver problemas que nós nem sonhamos que teremos”³¹. Sendo assim, a escola precisa se comprometer a oferecer uma educação linguística, cultural e crítica de qualidade aos alunos, formando-os cidadãos críticos e bilíngues capazes de atuar positivamente na sociedade contemporânea e no mundo globalizado do século XXI, no qual a maioria das práticas sociais são medidas pela linguagem oral e escrita e compartilhadas por meio das novas tecnologias da comunicação (TICs).

Complemento às reflexões dizendo que a sociedade contemporânea precisa de “uma educação que seja adequada para uma sociedade democrática” (GARDNER, 2004, p. 250) e para isso a escola, para formar cidadãos críticos e bilíngues, deve desenvolver nos alunos certas habilidades e conhecimentos que lhes possibilitem “entender o sistema global”, ter uma capacidade de “pensar analítica e criticamente as disciplinas” que são aprendidas, saber “interagir civilizadamente e produtivamente com indivíduos de diferentes origens” (ou seja,

³⁰ No original: “(...) ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life”.

³¹ No original: “children today will have jobs that don’t exist, use technology that has not been invented to solve problems we haven’t even dreamt about having to” (palestra, 12 de março, 2008).

saber lidar com as diversidades culturais e linguísticas), respeitar as “tradições culturais do outro” e, por fim, os alunos devem saber “gerenciar a vida global com a fusão de culturas” (ibidem, p. 253-255). Dessa forma será possível formar um cidadão crítico, consciente e multiletrado em duas línguas!

2.6 RETOMANDO O CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentei as principais teorias que embasam teoricamente o estudo desenvolvido nesta dissertação, as quais irão respaldar o capítulo destinado à análise dos dados.

Retomando então, na presente dissertação, considero a linguagem um fenômeno complexo e dinâmico (SCOLLON, 2004), o qual está fundamentado sob as premissas de uma filosofia linguística que é dialógica e considera a interação social como fator relevante ao processo de construção da língua-linguagem (BAKHTIN, 1981, 1999, 2003, 2004). Complementando essa concepção, entendo que linguagem, pensamento e aprendizagem são processos interdependentes e que se constituem dentro de uma perspectiva sócio-histórica e dentro da relação com o outro (VYGOTSKY, 1984, 1987, 2001, 2002; OLIVEIRA, 1997).

No que se refere à língua inglesa, esta é entendida como uma LE (MOON, 2000) porque seu aprendizado acontece prioritariamente no contexto escolar, visto que os alunos estão imersos em uma comunidade falante de língua portuguesa. Além disso, o inglês é considerado uma língua de comunicação internacional (SIQUEIRA, 2010) devido à sua relevância no mundo globalizado (RAJAGOPALAN, 2003). Por isso a educação internacional/bilíngue (MOURA, 2009, 2010; AGUIAR, 2007) está cada vez mais em expansão no Brasil porque se preocupa com uma formação mais holística (ARAÚJO, 1999) do aluno. Além dessa preocupação com o ser holístico, a proposta de ensino das EI/B visa à construção do conhecimento linguístico e cultural dos alunos, que está fundamentada em um programa chamado de “*Dual Language Program*” (HAMAYAN, FREEMAN, 2006), que se propõe a promover os multiletramentos (ROJO, 2009; MONTE MÓR, 2009; ROJO, MOURA, 2012; ROCHA, 2012) na LE, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico em duas línguas (BROOKFIELD, 1987). Devido ao contexto transcultural (ROCHA, 2012;

CAVALCANTI, BORTONI-RICARDO, 2007) e plurilíngue (ROJO, 2007a; FIORIN, 2006a; ROCHA, 2010, 2012) da EI/B, a formação dos alunos precisa estar respaldada em aspectos de cidadania, respeito à diversidade cultural e linguística, e, para isso, a escola consolida seus princípios nos conhecimentos fundamentais propostos nos Quatro Pilares da Educação (DELORS, 1999).

No próximo capítulo, que se destina à parte metodológica da pesquisa, será apresentado ao leitor a natureza da pesquisa, o contexto e os participantes, os objetivos e perguntas de pesquisa, bem como os instrumentos que foram utilizados para a geração dos dados. Por fim, será explicado o procedimento de análise dos dados e quais resultados foram esperados.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 INTRODUÇÃO



Figura 13: Jornada³²

“Uma jornada de mil milhas deve começar com um único passo”. Lao-tzu

A pesquisa em Linguística Aplicada – LA, “cujo objeto é o problema ou a questão real de uso de linguagem colocados na prática social dentro ou fora do contexto escolar” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 23), é um desafio ao pesquisador, porque ele busca captar e analisar uma realidade que é dinâmica, complexa, em que diversas situações acontecem ao mesmo tempo sob a ação de inúmeras variáveis.

O capítulo metodológico é de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois é por meio dos instrumentos de geração de dados que o estudo se concretiza e é a partir da triangulação das evidências e das análises que a busca por respostas se inicia. Vale ressaltar que tais questionamentos podem ou não ser encontrados, tendo em vista que a pesquisa prevê, também, o inacabamento e a possibilidade de estudo futuros. E, sendo assim, apresento neste capítulo os pressupostos que definem a presente pesquisa de acordo com a sua área de investigação e propósito.

³² Figura 16: Jornada. Imagem disponível em <http://sphotos-b.xx.fbcdn.net/hphotos-prn1/c0.0.403.403/p403x403/14844_10151409917986293_2053342870_n.jpg>. Acesso em 06 de abril de 2013.

3.2 A NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa é qualitativa (ERICKSON, 1986; MOURA FILHO, 2000; BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009; ANDRÉ, 2010), porque seu enfoque é “fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica” (MOURA FILHO, 2000, p. 35). Concordo com o autor citado, pois ele ressalta o caráter descritivo e holístico da pesquisa qualitativa, que complementa a definição de André (2010, p. 17), sobre a mesma linha de estudo, que apresenta uma “visão holística dos fenômenos”, porque a autora acredita que é preciso levar “em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Ao pesquisar alunos inseridos no contexto escolar, é preciso considerar o caráter holístico e dinâmico dos eventos, pois é imprescindível observar e descrever os processos envolvidos na construção do conhecimento linguístico e cultural em língua inglesa, como língua estrangeira, pensando sempre no fenômeno como um todo.

Dessa forma, a “orientação holística força o pesquisador a ver além de uma cena cultural imediata ou um evento na sala de aula” (FETTERMAN, 2010, p. 19)³³. Assim, é preciso ter um olhar apurado e atento aos eventos que surgem na rotina dinâmica existente no ambiente de sala de aula. Nessa perspectiva, corroboro com a definição de Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) ao definir objetivamente a pesquisa qualitativa como uma pesquisa que “pretende entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Além de pertencer ao paradigma da pesquisa qualitativa, este estudo tem por base a etnográfica, pois seu foco está no processo que acontece dentro de um determinado contexto e por isso,

[...] a metodologia qualitativa é um estudo etnográfico no qual os pesquisadores não começam a testar hipóteses, ao contrário, observam o que está presente com o foco, e conseqüentemente com os dados, livres para variar durante o curso da observação. (LARSEN-FREMAN e LONG, 1997, p. 11.)³⁴

³³ No original: “The holistic orientation forces the fieldworker to see beyond an immediate cultural scene or event in a classroom.” (FETTERMAN, 2010, p. 19.)

³⁴ No original: “(...) qualitative methodology is an ethnographic study in which the researchers do not set out to test hypotheses, but rather to observe what is present with their focus, and consequently the data, free to vary during the course of the observation.” (LARSEN-FREMAN e LONG, 1997, p. 11.)

O mais importante nesse tipo de pesquisa é observar, descrever em detalhes e interpretar qualitativamente o que acontece no contexto escolar investigado, com o foco voltado para o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural que ocorre dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira, considerando os momentos de instrução e também as interações sociais. A pesquisa qualitativa de base etnográfica, juntamente com a observação-participante (SPRADLEY, 1980), permite compreender os eventos por uma perspectiva êmica, na qual o pesquisador coloca de lado suas teorias e suposições, dando voz aos participantes e aos dados (LETT, 1990)³⁵, por meio da qual é preciso reconhecer e aceitar as múltiplas realidades (FETTERMAN, 2010) que podem se apresentar num determinado contexto cultural. Ainda sobre a perspectiva êmica, é importante ressaltar que a percepção do próprio participante da pesquisa é levada em consideração. Nesse sentido, é imprescindível que os participantes sejam ouvidos, pois eles têm muito a dizer sobre os seus próprios processos de construção do conhecimento linguístico e cultural na língua estrangeira.

Além disso, a pesquisa de base etnográfica (ERICKSON, 1984) é mais apropriada para investigar o contexto escolar, pois difere dos demais tipos de pesquisa qualitativa, uma vez que considera o fenômeno de forma holística. Em se tratando do ambiente escolar, o fenômeno precisa também ser investigado em relação à cultura e ao comportamento dos participantes inseridos nesse contexto específico. O estudo etnográfico prevê a observação-participante e, por isso, estive imbricada no processo durante o ano letivo de 2011/2012. Durante essa época, participei ativamente da vida escolar dos alunos pesquisados, mantendo sempre distância profissional, que me permitia observar e registrar as evidências necessárias para posterior análise (FETTERMAN, 2010).

A observação-participante foi fundamental para uma melhor compreensão do contexto investigado e dos eventos observados. De acordo com André (2010, p. 28), “a observação é participante, porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Com base no contato próximo que eu, como pesquisadora, sou capaz de compreender melhor o grupo investigado. Afirmando, novamente, que a observação-participante foi fundamental para o desenvolvimento do

³⁵ Lett (1990, p. 130) define os construtos êmicos como sendo “relatos, descrições e análises expressadas em de acordo com os esquemas e categorias conceituais consideradas significativas e apropriadas aos membros nativos da cultura em que as crenças e os comportamentos estão sendo estudados.” No original: “Emic constructs are accounts, descriptions, and analyses expressed in terms of the conceptual schemes and categories regarded as meaningful and appropriate by the native members of the culture whose beliefs and behaviors are being studied”.

presente estudo, tendo em que “o pesquisador mergulha no contexto social investigado, assumindo um alto grau de interação com a situação estudada.” (ROCHA, 2006, p. 33).

Além disso, considero o presente campo de investigação dinâmico e real, pois os dados são gerados a cada momento de observação dos participantes em suas rotinas escolares diárias, fazendo com que o pesquisador seja peça fundamental na coleta e na análise dos dados e os objetos, como afirma Flick (2009, p. 24), que nesta perspectiva os dados

[...] não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana.

O contexto transcultural e plurilíngue em que os participantes estão inseridos passa a ser ponto-chave para interpretar os comportamentos e as atitudes dos alunos no que se refere ao processo de construção do conhecimento linguístico e cultural. Ao estar inserida no contexto como pesquisadora é possível observar como os participantes vivenciam suas experiências de aprendizagem na língua estrangeira e, mais do que isso, como ao “dar voz as pessoas no seu próprio contexto local” (FETTERMAN, 2010, p. 1), os participantes se colocam como ativos no processo de investigação.

Retomando as características desta pesquisa, qualitativa e de base etnográfica, com observador-participante inserido na perspectiva êmica, ressalto que o estudo apresenta natureza exploratória e é constituído de dados que são gerados³⁶ e analisados com base em um referencial teórico que indica o possível caminho teórico para responder às perguntas de pesquisa. Vale ressaltar que o referencial teórico poderá ser modificado caso alguns dados inesperados apareçam no percurso da investigação. Em relação ao uso de gráficos e de tabelas, destaco que utilizei tais recursos, que são caraterísticos da pesquisa quantitativa (CHIZZOTI, 2006), com o objetivo de melhor ilustrar algumas informações e certos dados numéricos que complementam o estudo.

Os dados foram gerados por meio de seis instrumentos de pesquisa, que são: notas de campo, questionários semiestruturados (I, II e III), amostras de atividades escolares e entrevista focalizada. Os resultados foram triangulados e analisados ao longo de todo o

³⁶ Ao mencionar a questão dos dados, prefiro usar o verbo “gerar” ao invés de “coletar”, porque penso, assim como Mason (1997), que os dados não são apenas “coletados”, mas sim gerados, criados, construídos com base na realidade observada.

processo de investigação com base no paradigma interpretativista³⁷ (Johnstone, 2000). A interpretação dos dados é parte fundamental na pesquisa qualitativa, e é a partir deste ponto que o pesquisador torna-se capaz de organizar as suas generalizações e de construir o seu conhecimento fundamentado nas teorias que embasam a investigação. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.” Além disso, essa interpretação considerou o fenômeno de forma holística, levando em consideração o tempo e o espaço, os aspectos culturais, econômicos, sociais e também pessoais dos participantes. O termo holístico também está relacionado à ideia de ver e de interpretar os dados que vão além de uma única cena observada, em um dado momento dentro ou fora da sala de aula. Foi preciso considerar os diversos fatores envolvidos no processo, o que demandou mais tempo de observação-participante e exigiu do pesquisador etnográfico uma ênfase maior na contextualização dos dados (FETTERMAN, 2010) gerados por meio dos vários instrumentos de pesquisa.

3.3 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES

O contexto no qual a pesquisa foi realizada é complexo e dinâmico, apresentando características e especificidades próprias, as quais parecem ser diferentes dos demais contextos em que normalmente os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras são desenvolvidos. Segundo Neves (2011, p. 5), “o contexto escolar é diferenciado do contexto de escolas públicas, particulares e de cursos de idiomas, uma vez que a diversidade cultural é o fator chave na EB³⁸”.

Sendo assim, a diversidade cultural presente na escola investigada está ilustrada no gráfico ao lado, e os números dizem respeito aos dados publicados no Relatório Anual da instituição referente ao ano letivo de agosto/2011-junho/2012. Para o respectivo ano letivo, o corpo discente foi representado por 31 nações, totalizando um percentual de 13% de alunos

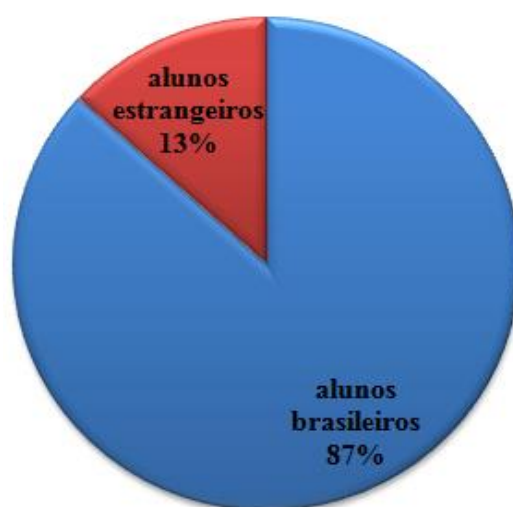
³⁷ As abordagens com foco na observação-participante podem também ser chamadas de pesquisa interpretativista (ERICKSON, 1986) e são recentes nas pesquisas em educação. As pesquisas interpretativistas são fundamentais para se compreender que as salas de aula, principalmente de línguas estrangeiras, se constituem de ambientes que são preparados socialmente e culturalmente para promover o aprendizado.

³⁸ EB diz respeito à abreviação utilizada no referido artigo para Escola Bilíngue.

estrangeiros matriculados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É importante ressaltar que a maioria dos alunos ainda é brasileira. De um total de 822 alunos, 713 são brasileiros, provenientes de diversos estados do Brasil, e 109 são estrangeiros.

Contudo, a questão a ser discutida não é a quantidade de alunos estrangeiros, mas sim a diversidade cultural existente na escola, pois 31 países estão representados no contexto escolar com suas culturas, hábitos e tradições. Os gráficos a seguir ilustram bem a representatividade dos 31 países, dentre os quais, os países com maior representatividade na EI/B são EUA, Nigéria, Argentina, Sudão e Reino Unido.

Gráfico 5 - Percentual de alunos estrangeiros e brasileiros



Fonte: gráfico meu

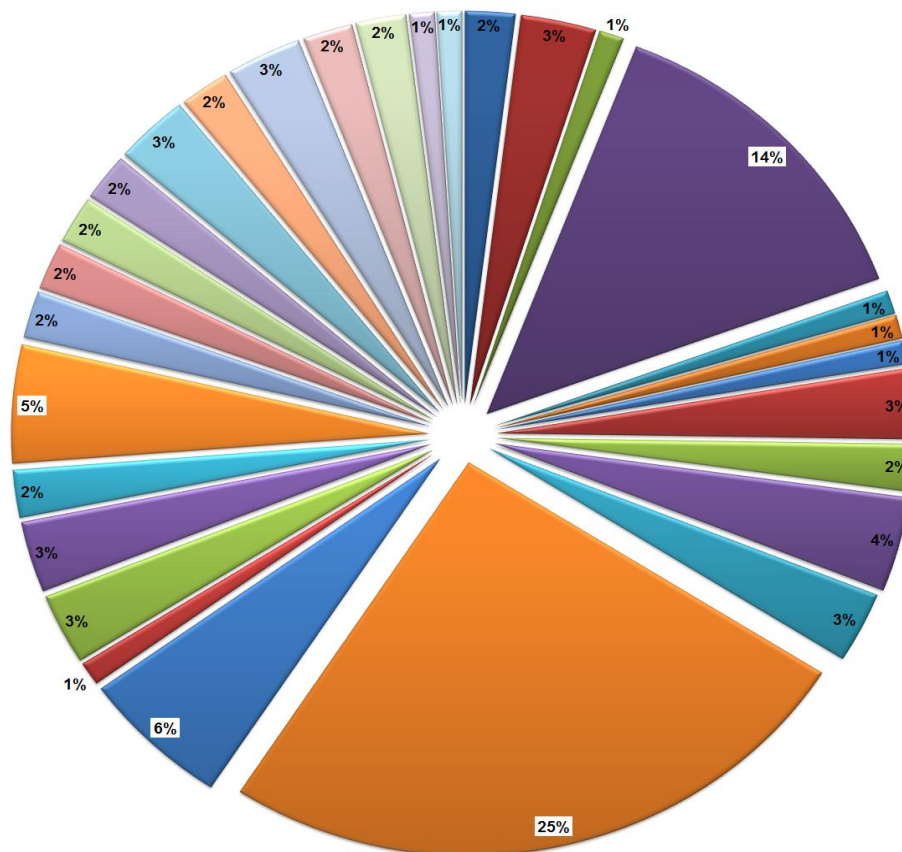
Gráfico 6 - Percentual dos países com maior representatividade



Fonte: gráfico meu

O contexto transcultural e plurilíngue é representado por esse número de crianças que compõem, com suas famílias, a comunidade escolar da EI/B investigada. Abaixo seguem os dados apresentados de outra maneira para que o leitor possa visualizar tamanha diversidade cultural. Veja:

Gráfico 7 - Diversidade cultural



Fonte: gráfico meu

- | | | | | |
|--------------|-------------|--------------|--------------------|--------------|
| ■ NIGERIA | ■ VENEZUELA | ■ SURINAME | ■ CAMAROES | ■ GUATEMALA |
| ■ ESLOVAQUIA | ■ INDONESIA | ■ MOCAMBIQUE | ■ REPUBLICA GUIANA | ■ CHILE |
| ■ HOLANDA | ■ ARGENTINA | ■ ITALIA | ■ ESTADOS UNIDOS | ■ SUDAO |
| ■ NORUEGA | ■ URUGUAI | ■ AUSTRALIA | ■ BELGICA | ■ INGLATERRA |
| ■ MALASIA | ■ CANADA | ■ ALEMANHA | ■ AFRICA DO SUL | ■ PORTUGAL |
| ■ PARAGUAI | | ■ ESPANHA | ■ GANA | ■ FRANCA |

A EI/B investigada existe em Brasília há 32 anos e, ao iniciar suas atividades, tinha como objetivo atender às famílias de diplomatas e de funcionários das embaixadas que precisavam residir no país por algum tempo. Originários dos EUA, o casal fundador da escola

percebeu a necessidade de abrir um espaço de ensino internacional/bilíngue que tivesse sua prática pedagógica fundada em princípios de respeito, de união e de igualdade entre as diversas nações. Sendo assim, a escola foi organizada com base nos princípios da Fé Bahá'í³⁹, que, resumidamente, promove a valorização e o respeito à diversidade cultural, linguística e religiosa das nações mundiais.

A pesquisa contou com a participação de seis alunos brasileiros (três meninos e três meninas), com idade entre sete e oito anos, matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I, no ano letivo de agosto/2011-junho/2012⁴⁰. Os participantes foram escolhidos com base em três critérios fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista a necessidade de se delimitar o grupo a ser investigado. O *primeiro* diz respeito à nacionalidade dos participantes e de seus pais, pois pretendo investigar os processos de construção do conhecimento linguístico e cultural em língua inglesa como língua estrangeira em alunos brasileiros, que são a maioria na referida escola e que estão inseridos nesse contexto transcultural e plurilíngue tão específico. O *segundo critério* que utilizei para selecionar os participantes foi com relação ao *input* da língua inglesa que recebem fora do ambiente escolar. Escolhi alunos que nunca residiram em um país falante de inglês, delimitando assim as oportunidades de construção do conhecimento da língua no contexto da escola investigada e também por meio das interações sociais com os integrantes da comunidade escolar. O *terceiro e último parâmetro* diz respeito às condições cognitivas, emocionais, psicológicas e físicas dos participantes. Alguns alunos da turma observada apresentaram diagnósticos que os classificaram como alunos com necessidades educacionais especiais, o que exige do professor e da escola estratégias e avaliações diferenciadas. Além disso, e de acordo com minha experiência profissional, percebo que alunos nessas condições enfrentam vários desafios no processo de construção do conhecimento linguístico e cultural. Para evitar mais variáveis à investigação, decidi então escolher os participantes que não faziam parte desse grupo de diagnósticos, estando ciente de que, porventura, algum participante pudesse ser diagnosticado com dificuldade de aprendizagem ao longo do ano letivo.

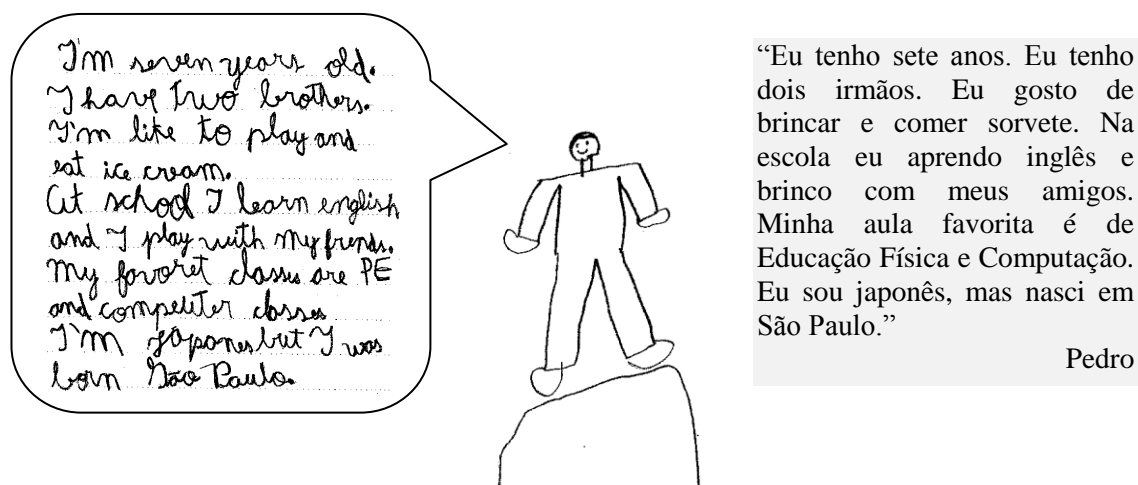
³⁹ Para maiores informações sobre a Fé Bahá'í, consultar os seguintes Websites: <http://www.bahai.org.br/> e <http://www.bahai.org/>

⁴⁰ O ano letivo na referida EI/B segue o calendário boreal, no qual o ano letivo tem início em agosto e termina em junho, e as férias ocorrem nos meses de junho-julho e dezembro-janeiro. Algumas escolas internacionais/bilíngues adotam o calendário boreal devido à necessidade de transferência de alunos para outros países durante o ano letivo.

Então, resumindo os critérios de seleção dos participantes: **1)** ser brasileiro, nascido de pais brasileiros; **2)** nunca ter residido em um país falante de inglês e **3)** não apresentar necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, apresento os participantes da pesquisa por meio de narrativas visuais (desenhos), em que eles fizeram o seu próprio retrato e escreveram uma breve apresentação de cada um⁴¹. Escolhi apresentar os participantes da pesquisa dessa maneira, porque uma das características da etnografia, segundo André (2010, p. 29) é “a preocupação [...] com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” e, por isso, segundo a mesma autora, “o pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes”. Para preservar a identidade dos participantes nas pesquisas científicas, é necessário utilizar pseudônimos e, por esse motivo, cada participante escolheu seu próprio nome fictício.

Figura 14 – Pedro



Pedro ingressou na EI/B aos dois anos e seis meses para acompanhar seu irmão mais velho, que na época estava com quatro anos e seis meses e já frequentava a escola. Segundo seus pais, Pedro foi matriculado na EI/B, por seu pai ter a possibilidade de ser transferido a trabalho para outro país a qualquer momento. O fato de Pedro já estar numa EI/B facilitará a sua adaptação em outro país. Os pais também afirmam que, “no mundo atual, o inglês é

⁴¹ Os alunos escreveram livremente sua apresentação em inglês. É importante observar que os erros ortográficos que aparecem na produção escrita são esperados e fazem parte do processo de construção da linguagem escrita na língua estrangeira.

fundamental na comunicação, no aprendizado e em praticamente toda área de atuação, desde música até medicina” (Excerto 1 – QI 14/05/2012).

Figura 15 - Lúcia



“Eu tenho oito anos”. Eu tenho uma irmã chamada Carolina. Eu gosto de correr e brincar com meu cachorro. Eu vejo meus amigos e aprendo Ciências na escola. Eu sou inteligente.”

Lúcia

Lúcia ingressou na EI/B aos seis anos. Caso tivesse vaga na escola ou seus pais pudessem pagar a mensalidade, ela já teria ingressado na escola investigada aos dois anos. Seus pais afirmam que, “no começo, o bilinguismo não foi predominante para a escolha da escola, foi mais uma vantagem” (Excerto 2 – QI 16/05/2012).

Figura 16 - Larissa



“Eu tenho oito anos. Eu tenho uma irmã e eu tenho muitos pássaros em casa. Eu gosto de brincar de pique-capoeira. Minha comida favorita é maçã. Na escola eu falo inglês e português. Eu amo minha família e eles são muito bons pra mim.”

Larissa

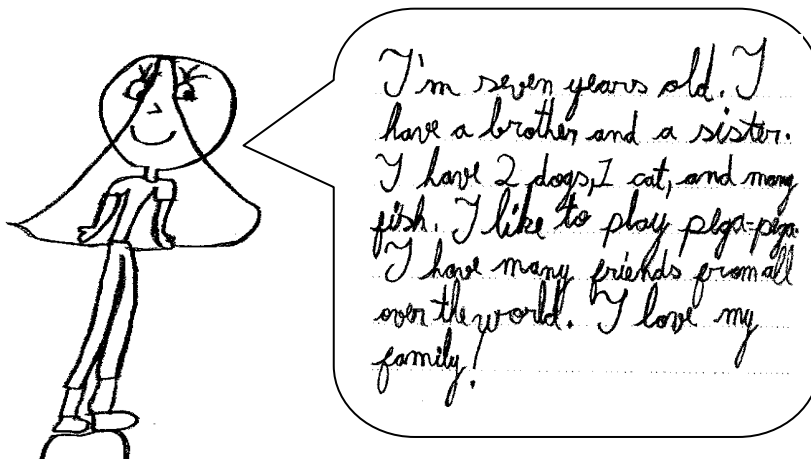
Larissa ingressou na EI/B aos cinco anos. Segundo seus pais, eles não a colocaram antes na escola porque moravam muito distante. Os pais de Larissa acreditam que na EI/B a

criança consegue se comunicar nas duas línguas (português e inglês) de maneira natural, e o aprendizado é mais prazeroso. Além disso, afirmam que “aprender a língua inglesa nos dias de hoje passou a ser um item obrigatório no processo de aprendizagem de uma criança” (Excerto 3 – QI 14/05/2012).

Figura 17 - Ana Júlia

“Eu tenho sete anos. Eu tenho um irmão e uma irmã. Eu tenho 2 cachorros, 1 gato e muitos peixes. Eu gosto de brincar de pega-pega. Eu tenho muitos amigos do mundo todo. Eu amo minha família!”

Ana Júlia

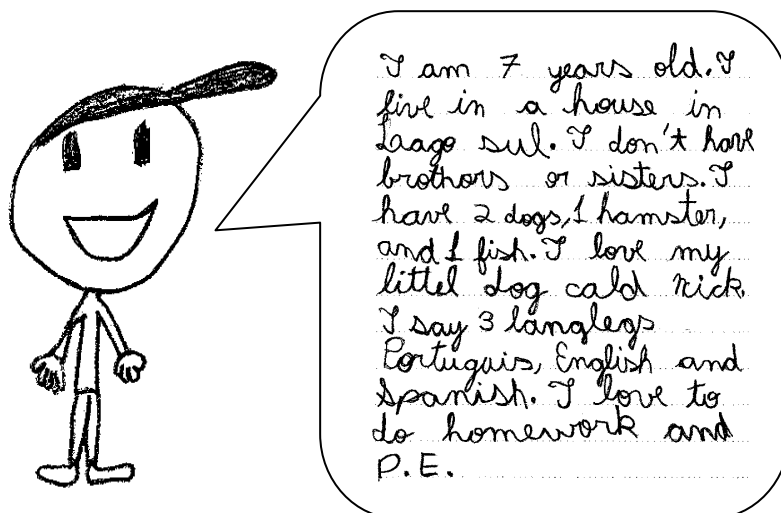


Ana Júlia ingressou aos quatro anos em uma EI/B (português/alemão), no Rio de Janeiro, e cursou um ano. Na EI/B investigada, Ana Júlia iniciou aos cinco anos, e seus pais acreditam que “a educação bilíngue, além de proporcionar um panorama mais amplo do mundo, também era capaz de oferecer à criança [...] a percepção e o entendimento diferenciados e mais profundos das estruturas linguísticas” (Excerto 4 – QI 17/05/2012).

Figura 18 - Davi

“Eu tenho sete anos. Eu moro em uma casa no Lago Sul. Eu não tenho irmãos ou irmãs. Eu tenho 2 cachorros, 1 hamster e 1 peixe. Eu amo meu cachorrinho chamado Nick. Eu falo 3 línguas, português, inglês e espanhol. Eu amo fazer tarefa de casa e Educação Física.”

Davi



Davi iniciou seus estudos na EI/B aos três anos, porque seus pais acreditam que aprender inglês era essencial para seu desenvolvimento. Além disso, eles também realizaram

uma pesquisa para saber qual seria a melhor idade para uma criança aprender outra língua. E, assim sendo, nas palavras dos pais de Davi, “percebemos que a comunidade científica demonstra que até os três anos é a melhor fase de a criança aprender uma nova língua” (Excerto 5 – QI 27/05/2012).

Já Bruno ingressou na EI/B aos quatro anos. Os seus pais queriam uma escola que apresentasse em seu programa de ensino a língua inglesa, para que não fosse preciso que Bruno frequentasse um curso extraclasse de línguas.

Figura 19 – Bruno

“Eu tenho sete anos. Eu moro em uma casa no Lago Norte. Eu não tenho irmãos. Eu tenho um cachorro chamado Bobi. Eu gosto de sorvete e chocolate. Eu falo português e inglês. Eu gosto de jogar Super Mário Galax 2. Minha aula favorita é Educação Física.

Bruno



I am seven years old.
I live on a house in
Lago Norte. I don't
have brothers. I have
a dog called Bobi.
I like ice cream and
chocolate. I speak
portuguese and English.
I like to play super
mario galaxy 2. My
favorite class in
school is P.E.

Esses são os participantes da pesquisa, que têm os nomes fictícios de Bruno, de Davi, de Ana Júlia, de Larissa, de Lúcia e de Pedro.

3.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Este tópico é composto por quatro subitens, em que cada instrumento de geração de dados será explicado de acordo com seu propósito, tendo em vista que “os instrumentos necessários para se atingir o conhecimento devem estar nos meios de se coletar informações vividas pelos atores humanos dos fatos [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p.28). Além disso, ao apresentar o instrumento de pesquisa, explicarei o procedimento que foi utilizado para a sua aplicação.

A presente pesquisa contou com seis tipos diferentes de instrumentos, são eles: as notas de campo, os questionários semiestruturados I, II e III, as amostras de atividades escolares e uma entrevista focalizada (FLICK, 2009). Os vários instrumentos geraram os dados necessários que possibilitaram atingir os objetivos traçados para a investigação, bem como encontrar nos resultados as respostas às perguntas de pesquisa. Para isso, os dados foram triangulados e analisados ao longo de todo processo de investigação de acordo com o paradigma interpretativista, como anteriormente explicado, no item 3.2.

3.4.1 As notas de campo

Nas palavras de Fetterman (2010, p. 69), “as ferramentas mais comuns que os etnógrafos usam são caneta e papel”⁴² e, certamente, tais instrumentos são bons recursos utilizados para anotar as situações observadas no contexto escolar. Em alguns momentos da rotina na escola investigada, foi quase inviável gravar áudio e/ou vídeo de observação em decorrência do ruído do ambiente e, por isso, foi necessário ter utilizar prancheta, papel e caneta registrar as observações do contexto em notas de campo. Sendo assim, as notas de campo (Apêndice C) foram compostas de dados gerados durante nove momentos de observação, em diferentes contextos e interações sociais na EI/B. Vale lembra que a observação-participante favorece a qualidade da análise uma vez que, de acordo com Flick (2009, p. 212). “esse método aproxima-se, ainda, de uma concepção de pesquisa qualitativa como processo, pois pressupõe um período mais longo no campo em contato com pessoas e com contextos a serem estudados”. Além disso, a observação participante

[...] tem uma longa tradição na pesquisa qualitativa e atualmente navega, sob a bandeira da etnografia, rumo a uma nova relevância e influência na pesquisa qualitativa em geral. Um aspecto característico dessa pesquisa é a utilização de uma variedade de métodos e de dados coletados desde o processo de observação e de entrevistas até documentos e demais traços de interação e de práticas [...]. (FLICK, 2009, p. 201.)

⁴² No original: “The most common tools ethnographers use are pen and paper” (FETTERMAN, 2010, p. 69).

As ponderações do contexto foram feitas por meio das observações-participantes não-sistemáticas, ou seja, por análises das interações sociais dos alunos investigados em situações aleatórias, naturais e espontâneas em diversos momentos da rotina escolar, como: brincadeira livre no Dia do Brinquedo; *Toy Day*, que acontecia às sextas-feiras; horário do parquinho; *playground*; *Self-selected Reading*, momento que eu considero importante na rotina escolar, pois os alunos tinham quinze minutos de leitura em que escolhiam o livro, liam, discutiam com os colegas e preenchiam um relatório de leitura chamada de *Book Report*. Essas observações fazem da observação-participante dentro e fora da sala de aula “uma forma de teoria, de teorização que enfatiza a interpretação e a compreensão da existência humana” (FLICK, 2009, p. 207).

Além do que já foi mencionado, Flick (2009, p. 209) coloca nove dimensões que devem ser observadas nas situações sociais para serem descritas nas notas de campo, são elas: espaço (o local, ou os locais físicos), ator (as pessoas envolvidas), atividade (conjunto de atos), objeto (as coisas físicas presentes no espaço), ato (ações individuais), evento (conjunto de atividades), tempo (sequência de eventos) e objetivo (o que as pessoas querem alcançar). Para fins da presente pesquisa, apenas três dimensões serão consideradas: o espaço físico em que os eventos aconteceram (o local ou os locais dentro da escola); os atores (os participantes da pesquisa e as demais pessoas que estiveram envolvidas nas interações) e as atividades (conjunto de atos que os atores desenvolvem no momento observado). Os participantes foram observados em suas interações sociais com base nas três dimensões, gerando, assim, os dados necessários para a posterior triangulação e análise, a fim de cumprir com o primeiro objetivo específico deste estudo que é analisar se as interações sociais que acontecem no ambiente escolar ajudam ou não a promover a construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês dos participantes, visto a relevância do contexto da EI/B no qual estão inseridos.

3.4.2 Os questionários

A pesquisa foi feita com base em três questionários semiestruturados. O *questionário semiestruturado I* (Apêndice D) foi aplicado aos pais dos seis participantes da pesquisa, e as questões abertas foram elaboradas “de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus

pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 30). Os pais, conforme solicitado, discutiram algumas questões e chegaram ao um consenso em relação às respostas. Entretanto, caso houvesse discordância entre o casal, as duas respostas deveriam ser registradas no questionário.

Com base nas respostas, foi possível conhecer melhor as famílias dos participantes, além de gerar dados complementares sobre a opinião dos pais em relação a diferentes assuntos relacionados à educação internacional/bilíngue. O questionário foi composto pelas seguintes perguntas abertas:

1. Por que a família optou por uma escola bilíngue (português/inglês)? Justifique sua resposta.
2. Quais são as (des)vantagens da educação internacional/bilíngue (português/inglês) para seu(ua) filho(a)?
3. Com que idade seu(ua) filho(a) ingressou na escola bilíngue? Por quê?
4. Seu(ua) filho(a) é capaz de expressar opiniões, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral e escrita nas duas línguas (português e inglês). Exemplifique.
5. Seu(ua) filho(a) tem contato com a língua inglesa fora do ambiente escolar? Explique.
6. Em sua opinião, de que forma o contexto transcultural e plurilíngue da escola internacional/bilíngue (português/inglês) favorece o desenvolvimento da cidadania nos alunos?
7. Comente sobre a importância da educação internacional/bilíngue (português/inglês) para o futuro do seu(ua) filho(a) como cidadão do mundo no século XXI.

Parte dos dados gerados por meio do *questionário semiestruturado I* foi utilizada no item 3.3 para complementar a apresentação dos participantes da pesquisa. Os demais dados complementares serão triangulados e analisados para que juntos possam cumprir com o principal objetivo que é investigar como todo o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês acontece.

O *questionário semiestruturado II* (Apêndice E) foi aplicado aos seis participantes da pesquisa a fim de gerar dados sobre as interações sociais estabelecidas no contexto escolar e tentar perceber como os participantes se sentem em relação à língua inglesa. Primeiramente, as perguntas foram realizadas em forma de entrevista, mas em decorrência da dinâmica do contexto escolar, foi necessário também aplicar os mesmos questionamentos em forma de questionário para que os dados fossem documentados com mais clareza. Os participantes

responderam apenas quatro indagações: 1) *Você gosta de falar inglês? Por quê?*; 2) *Quando você brinca com seus amigos, em qual língua vocês conversam? Em inglês ou português? Por quê?*; 3) *Você tem amigos de outros países na sua escola? Escreva sobre seus amigos estrangeiros*; 4) *Você gosta de brincar com seus amigos estrangeiros? Por quê?*

O *questionário semiestruturado II* gerou também dados complementares para dar voz ao participante e ouvir a sua opinião sobre o fenômeno no qual está inserido. Com base nas respostas da primeira pergunta, foi possível saber se os participantes gostavam ou não de se comunicar na língua estrangeira. Com isso, foi possível verificar se algum dos participantes tinha resistência quanto à língua inglesa. As demais perguntas focaram na questão da interação social, a fim de perceber como os participantes interagem com os colegas estrangeiros por meio da língua inglesa e como eles utilizam da LE para negociar significados, brincar, se comunicar com falantes nativos etc. E também verificar se, para a criança, essa relação acontece de forma espontânea e natural.

O *questionário semiestruturado III* (Apêndice F) foi sobre cidadania crítica. A pergunta foi a seguinte: *O que você pode fazer para preservar o planeta Terra?* Esse questionamento deu abertura para uma resposta livre, em formato de um parágrafo, em que os participantes puderam expressar livremente a sua opinião sobre o tema. Para enriquecer a resposta, foi solicitada também uma ilustração. Os participantes ilustraram suas respostas por meio da narrativa visual, ou seja, o desenho. Os dados gerados com base nas respostas serão utilizados para complementar os resultados da entrevista focalizada, que foi feita em inglês e que pretende cumprir com o terceiro objetivo específico, o qual pretende descobrir se a proposta de educação da EI/B contribui para a formação de cidadãos críticos bilíngues.

Recortes das respostas serão inseridos no texto da presente dissertação como forma de ilustrar a análise dos dados seguindo o que Erickson (1986, p. 121) propõe quando afirma que a pesquisa etnográfica permite “reflexão analítica sobre o material obtido e descrição detalhada, usando inserções e citações diretas das entrevistas”. E, sendo assim, os dados gerados pelos três questionários semiestruturados foram necessários para a triangulação com os demais resultados originados pelos outros instrumentos de pesquisa e para a posterior análise deles.

3.4.3 Amostras de atividades escolares

As amostras de atividades escolares realizadas pelos participantes da pesquisa em diversos momentos durante o período investigado geraram os dados necessários para analisar o processo de construção do conhecimento linguístico em inglês. No ano letivo de 2011/2012, foram coletadas e organizadas em uma pasta, por ordem cronológica, para cada participante, as atividades de escrita espontânea, os registros no caderno e os textos produzidos em diversos gêneros textuais no decorrer das aulas, em diferentes disciplinas ministradas em inglês. Vale ressaltar que as amostras de escrita espontânea em inglês se apresentam como ricas de significado durante essa etapa de construção do conhecimento linguístico e cultural em língua estrangeira. Conforme afirma Ferreiro (2010, p. 19), “os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia.”

As amostras de atividades escolares, que foram produzidas em inglês, serviram de dados fundamentais para cumprir com o segundo objetivo desta investigação que foi verificar se a aprendizagem de conteúdos acadêmicos em língua estrangeira favorecia a construção do conhecimento linguístico dos participantes da pesquisa, os quais são alunos no 2º Ano do Ensino Fundamental I.

3.4.4 Entrevista focalizada

A *entrevista focalizada* (FLICK, 2009) foi utilizada como um dos instrumentos de pesquisa para gerar dados referentes à consciência de cidadania dos participantes ao assistirem um vídeo sobre Meio Ambiente – Reciclagem. De acordo com Flick (2009, p. 144), “após a apresentação de um estímulo uniforme (um filme, uma transmissão por rádio etc.), estuda-se o impacto deste sobre o entrevistado a partir da utilização de um guia de entrevista”.

A entrevista focalizada (Apêndice G) foi realizada em inglês, e os procedimentos de aplicação desse instrumento e algumas explicações sobre cada procedimento estão descritos abaixo.

1. Os participantes da pesquisa assistiram a um vídeo que está disponível no *YouTube* com o título “*Reduce, Reuse, Recycle*”, com música de Jack Johnson.

O vídeo foi escolhido porque é apropriado para a faixa etária dos participantes da pesquisa (crianças de sete e oito anos) e porque o assunto apresentado faz parte do conteúdo da disciplina de Ética, chamada de *Full Circle Learning*⁴³. O vídeo e a letra da música⁴⁴ apresentam imagens e informações relevantes para estimular os alunos a pensar criticamente, na língua estrangeira, sobre a importância de se Reduzir o lixo produzido, Reusar certos objetos e produtos e Reciclar sempre que possível.

2. Discussão livre sobre o conteúdo do vídeo, momento de compartilhar com o grupo as opiniões sobre o que seria Reduzir, Reusar e Reciclar.

Levando em consideração as características dos participantes da pesquisa, o contexto e a dinâmica de uma sala de aula, antes de propor as questões da entrevista focalizada para promover a discussão do grupo, os participantes tiveram mais ou menos de dez minutos para conversar livremente sobre o vídeo. Uma das características de algumas crianças entre sete e oito anos é a livre expressão de opiniões e a participação voluntária, e até desordenada, nas conversas que são propostas em sala de aula. Nesse momento, participantes ficaram à vontade para falar sobre as imagens. Eles também fizeram perguntas uns aos outros sobre o tema do vídeo, cantaram a música, pediram para passar o vídeo novamente etc.

3. Discussão sobre cada uma das perguntas da entrevista focalizada.

O guia de entrevista utilizado contou com as seguintes questões em inglês: a) Uma questão não-estruturada: *What did you understand from the video?* (O que você entendeu sobre o vídeo?); b) Uma questão semiestruturada: *As a Citizen of the World, how can you help preserve Planet Earth?* (Como um cidadão do mundo, como você, pode ajudar a preservar o planeta Terra?); c) Uma questão estruturada: *Explain the 3Rs. Illustrate your answer.* (Explique os 3Rs. Ilustre sua resposta.). Ainda foi feita, a cada questão, certa “mediação entre os diversos participantes” (FLICK, 2009, p. 181) para manter a discussão fluindo de forma organizada, possibilitando assim que as devidas anotações fossem feitas.

⁴³ Nessa disciplina, os alunos discutem sobre os valores universais, princípios éticos, direitos e deveres dos cidadãos, desenvolvendo assim habilidades de pensamento crítico. As virtudes e os valores estudados são chamados de Hábitos do Coração. Um Hábito do Coração é estudado a cada bimestre, e para a turma do 2º Ano do Ensino Fundamental I, os Hábitos do Coração são: Amizade, Unidade, Bondade e Preparação. O Hábito do Coração, Unidade, é trabalhado de maneira interdisciplinar com os conteúdos da disciplina de Ciências, na qual os alunos aprendem sobre a preservação do meio ambiente e dos animais, recursos naturais, desenvolvendo assim respeito e compromisso com o planeta Terra.

⁴⁴ O vídeo está disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=G1yBQv1hLRY>> e a letra da música está disponível em <<http://letras.terra.com.br/jack-johnson/482038/traducao.html>>. Acesso em 10 jun. 2012.

4. Registro por escrito das respostas e da produção de uma narrativa visual sobre a compreensão do vídeo.

Após a discussão em grupo, cada participante recebeu as mesmas questões responderam por escrito. Esse recurso a mais, que normalmente não é realizado após uma entrevista focalizada, foi necessário no caso desta pesquisa em específico por ser realizada com crianças, porque também é preciso oferecer estímulos diferenciados para que os participantes elaborem seus conhecimentos na língua estrangeira. Após assistirem ao vídeo, conversarem com os colegas e responderem oralmente as questões da entrevista focalizada, os participantes se apropriaram do assunto e do vocabulário necessário para escrever sobre o tema em inglês. Além disso, penso que o registro escrito das respostas ofereceram dados relevantes para a posterior análise e triangulação.

5. Elaboração de um Projeto de Reciclagem na escola

De forma a aproveitar os resultados da discussão gerada na entrevista focalizada e aprofundar o processo de verificação da capacidade dos participantes em pensar criticamente e atuar no contexto no qual estão inseridos como cidadãos conscientes de seus deveres, lancei ao grupo a proposta de criar um projeto de reciclagem a ser divulgado e desenvolvido na escola.

Tais dados serão analisados e interpretados de forma a cumprir com o terceiro objetivo específico que é descobrir se a proposta da escola investigada contribui para a formação de cidadãos críticos bilíngues.

3.5 TRIANGULAÇÃO E RESULTADOS ESPERADOS

Os dados foram analisados durante todo o processo de investigação, em diferentes momentos, tendo em vista que “a etnografia envolve vários níveis de análise. Alguns são simples e informais; outros exigem algum tipo de sofisticação estatística. A análise etnográfica é repetitiva, construída em ideias ao longo do estudo” (FETTERMAN, 2010, p. 93)⁴⁵. O estudo realizado ao longo da pesquisa foi informal, e, ao término do processo, a

⁴⁵ No original: “Ethnography involves many levels of analysis. Some are simple and informal; others require some statistical sophistication. Ethnographic analysis is iterative, building on ideas throughout the study.” (FETTERMAN, 2010, p. 93.)

análise se fundamentou na triangulação entre todos os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa e na sua análise detalhada. Tal procedimento está fundamentado no paradigma interpretativista, que considera que o papel do pesquisador, porque o “pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58) e, por isso, a análise não é totalmente neutra de crenças, de experiências, de cultura e de visões de mundo. O pesquisador precisa ser “capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo”, desenvolvendo sua “capacidade de reflexividade” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59). Além disso, a triangulação dos dados que foram gerados ao longo de um ano letivo possibilitou “comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. [...] ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). A autora citada utiliza a palavra asserções significando afirmações que serão confirmadas ou não com os resultados.

Espero que os resultados da triangulação e da análise dos dados sirvam para atingir os objetivos traçados para o estudo, respondendo, assim, as perguntas de pesquisa e trazendo mais inquietações ao próprio pesquisador e ao leitor, pois é preciso continuar a trajetória de investigação, tendo em mente o inacabamento e as limitações que a complexidade do estudo apresenta.

3.6 RETOMANDO O CAPÍTULO

Recapitulando as características do presente estudo em Linguística Aplicada, afirmo que é uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, ou seja, trata-se de “pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Os participantes da pesquisa estão divididos entre seis alunos, na faixa etária de sete e oito anos, que cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental I na EI/B investigada, a qual apresenta um contexto que é transcultural e plurilíngue, além de ser dinâmico e complexo como qualquer outro contexto escolar. E, em decorrência da necessidade de se triangular os

dados gerados na pesquisa qualitativa, os resultados precisam ser originados por meio de diversos instrumentos, por isso, o estudo contou com os seguintes instrumentos de pesquisa:



Os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa foram triangulados e analisados de acordo com o paradigma interpretativista e, de forma a facilitar o processo de análise, os dados foram organizados e categorizados com base na necessidade de cada instrumento de pesquisa, como será explicado e detalhado no próximo capítulo que se destina à análise dos dados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

4.1 INTRODUÇÃO



Figura 20: Pensamento crítico⁴⁶

“[...] a análise é um teste da habilidade de pensar do etnógrafo – processar informação de maneira significativa e útil.” (FETTERMAN, 2010, p. 93.)⁴⁷

O capítulo de análise dos dados demanda do pesquisador uma atenção detalhada das informações e uma capacidade de pensar e tomar decisões para que possa escolher o caminho certo através da “floresta de dados, teoria, observação” (FETTERMAN, 2010, p. 93). Além disso, a análise dos dados na pesquisa qualitativa de base etnográfica exige do pesquisador habilidades de pensamento crítico (BROOKFIELD, 1987) para que seja possível “sintetizar e avaliar informações” (FETTERMAN, 2010, p. 94) para visualizar o panorama mais amplo do estudo, pensar e analisar fora de estruturas fixas, rígidas e pré-estabelecidas, buscando sempre, na triangulação dos dados, uma melhor compreensão dos fenômenos.

Sendo assim, antes de iniciar a análise dos dados, retomo os objetivos que foram traçados para a investigação e as perguntas de pesquisa, como anteriormente mencionado no Capítulo 1, item 1.3:

⇒ *Objetivo principal do estudo:* investigar o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como LE em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I que estão inseridos no contexto transcultural e plurilíngue de uma EI/B.

⁴⁶ Figura 20: Pensamento crítico. Imagem disponível em <<http://4.bp.blogspot.com/-aAnM8RzYYTU/Tb82rEzuXzI/AAAAAAAAAA/1XOMtVpkV60/s1600/critical-thinking.jpg>>. Acesso em 02 de março de 2013.

⁴⁷ No original: “[...] analysis is a test of the ethnographer’s ability to think – to process information in a meaningful and useful manner” (FETTERMAN, 2010, p. 93).

- ⇒ *Pergunta central*: como ocorre o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como língua estrangeira em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I inseridos no contexto de uma escola internacional/bilíngue (português/inglês)?
- ⇒ *Objetivo específico 1*: analisar se as interações sociais que acontecem no ambiente escolar da EI/B investigada ajudam ou não a promover a construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como LE.
- ⇒ *Sub-pergunta 1*: as interações sociais que acontecem no contexto transcultural e plurilíngue da EI/B promovem a construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês? Se sim, como? Se não, por quê?
- ⇒ *Objetivo específico 2*: verificar se a aprendizagem de conteúdos acadêmicos em inglês favorece a construção do conhecimento linguístico dos participantes.
- ⇒ *Sub-pergunta 2*: aprender conteúdos acadêmicos em inglês favorece a construção do conhecimento linguístico na LE? Por quê?
- ⇒ *Objetivo específico 3*: descobrir se a proposta de educação da EI/B contribui para a formação de cidadãos críticos bilíngues que sejam capazes de atuar na sociedade contemporânea por meio da comunicação em inglês como LE.
- ⇒ *Sub-pergunta 3*: de que forma a proposta de educação da EI/B investigada contribui para a formação de cidadãos críticos bilíngues?

Os próximos itens deste capítulo estão organizados de acordo com os temas centrais da investigação e pretendem, a partir da triangulação dos dados gerados pelos diversos instrumentos de pesquisa, cumprir com os objetivos propostos para o estudo e, mais do que isso, compreender melhor o fenômeno complexo e dinâmico da linguagem. Como diz o poema *Learning a Language*, de Olivia MacMahon, apresentado no início desta dissertação, “aprender uma língua é como solucionar um quebra-cabeça de um milhão de peças com uma imagem que fica mudando”⁴⁸, essa mesma metáfora serve para descrever o processo de análise dos dados.

⁴⁸ No original: “Learning a language is like doing a jigsaw puzzle of a million pieces with a picture that keeps changing”.

4.2 AS INTERAÇÕES SOCIAIS

Diante dos dados gerados sobre as interações sociais estabelecidas entre os participantes da pesquisa e os demais alunos que com eles compartilharam o contexto transcultural e plurilíngue da EI/B observada, penso que, de acordo com Bakhtin (2004, p. 123),

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Considerando a relevância das interações sociais para a constituição da língua, os dados gerados foram organizados em três padrões que demonstram os tipos de interações sociais nas quais os participantes estiveram envolvidos, a língua utilizada nas conversas e a quantidade de vezes que o comportamento se repetiu durante as observações do contexto. Esse procedimento possibilitou analisar as interações sociais a fim de verificar se elas ajudam ou não a promover a construção do conhecimento lingüístico e cultural dos participantes, visto que, e de acordo com Fetterman (2010 p. 97), “etnógrafos veem padrões de pensamento e ação repetidos em várias situações e com vários jogadores. Procurar por padrões é uma forma de análise”⁴⁹.

Tais interações aconteceram em vários espaços físicos que compõem a escola, os quais foram verdadeiros palcos de vivências das mais diversas situações de construção do conhecimento lingüístico e cultural num contexto que é transcultural e plurilíngue. A figura abaixo exemplifica alguns dos espaços físicos que compõem o ambiente escolar da EI/B investigada e chama a atenção para os três espaços em que as interações foram observadas e registradas nas notas de campo.

⁴⁹ No original: “Ethnographers see patterns of thought and action repeat in various situations and with various players. Looking for patterns is a form of analysis” (FETTERMAN, 2010, p. 97).

Figura 21 - Espaços físicos da EI/B



Fonte: figura minha

A tabela a seguir é um quadro resumidor dos dados gerados pelas notas de campo, o qual contempla as três dimensões (espaço físico, autores e atividade) escolhidas para serem observadas, que estão inseridas nas nove dimensões que Flick (2009) apresenta. Os participantes da pesquisa foram observados no grupo, ou seja, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, com os outros 16 alunos que a compõe.

Tabela 3 - Resumo dos Dados (NC)

Autores das atividades: 6 participantes entre sete e oito anos de idade			
Espaço físico	Atividade	Interação social observada	Língua
Sala de aula	Brincadeira livre	Jogos de tabuleiro em grupos pequenos	inglês
		Discussões e brigas	inglês/português
		Representação de papéis sociais	inglês/português
		Colaboração/resolução de problemas	inglês/português
		Conversas sobre comida preferida	inglês
	Leitura	Leitura livre em dupla	inglês
		Leitura direcionada em dupla	inglês
	Brincadeira	Conversa com outros alunos brasileiros	português

Parque	livre	Conversa com colegas estrangeiros	inglês
Laboratório de ciências	Plantar	Conversas sobre como plantar sementes de girassol em diferentes solos.	inglês

Fonte: tabela minha

Ao organizar os dados sobre as interações sociais e as línguas (L1 e/ou LE) utilizadas para a comunicação, três padrões de interações foram criados, e a tabela abaixo mostra a quantidade de vezes que esses padrões se repetiram nos dados analisados:

Tabela 4 – Padrões das interações sociais

Padrões	Interações sociais observadas	Repetição
1	Os participantes estabelecem as interações sociais em inglês. ⁵⁰	6 vezes
2	Os participantes estabelecem as interações sociais em português.	1 vez
3	Os participantes estabelecem as interações sociais nas duas línguas (ora em inglês ora em português).	3 vezes

Fonte: tabela minha

Ao analisar os dados apresentados na tabela, vejo que os participantes da pesquisa estiveram envolvidos em seis interações sociais diferentes, nas quais se comunicou em inglês para expressar suas ideias, opiniões, conversar sobre conteúdos acadêmicos e até mesmo expressar sentimentos nos momentos de discussões e brigas com os demais colegas.

Durante as interações sociais, os participantes demonstraram naturalidade, e eu poderia dizer, até, facilidade em se comunicar em inglês. Apenas uma observação sobre o participante Bruno, que, por ser mais tímido, não se comunicou muito com os colegas nos momentos de interação. Mas mesmo apresentando essa característica pessoal de introspecção, Bruno compreendia o que estava sendo conversado em inglês e participava das brincadeiras no grupo, só que sem falar muito.⁵¹ Voltando então à análise, ao escutar as conversas dos participantes sobre comidas preferidas enquanto brincavam de massinha de modelar e

⁵⁰ Para fins deste estudo, analiso apenas alguns dos dados referentes às interações sociais que foram estabelecidas por meio da comunicação em inglês.

⁵¹ A observação referente ao participante Bruno é apenas para mencionar que as características pessoais dos participantes foram respeitadas e que o fato de Bruno ser uma criança tímida não comprometeu suas interações sociais no grupo e nem mesmo seu processo de construção do conhecimento linguístico, como será apresentado nas próximas análises.

imaginavam estar em um restaurante preparando as comidas, foi possível perceber que os participantes eram capazes de se comunicar em inglês e arriscaram o uso das estruturas gramaticais da LE para comunicar o que precisavam. A interação social, portanto, é estabelecida na LE e a comunicação é efetivada.

Os excertos são apresentados em forma de diálogo porque o que está sendo analisado é justamente a conversa que os participantes estão estabelecendo em inglês. Os diálogos estão presentes nas interações sociais e demonstram a capacidade dos participantes em transmitir uma informação, compreender o que outro quer dizer, efetivando assim a comunicação na LE.

O excerto abaixo é parte da conversa entre Pedro e Larissa durante a brincadeira com massinha de modelar na sala de aula, onde os participantes mantêm um diálogo contextualizado sobre suas comidas preferidas.

Excerto 6 – NC 09/03/2012⁵²

Pedro: *What do you like to eat Larissa?*

Larissa: *I like hamburguer and French fries from MacDonalds.*

Pedro: *Humm ... I like Burguer King. Is big! But my mom don't let me eat there all the time.*

Larissa: *I like when have hot dog for lunch in school.*

Pedro: *Me too! I want to eat hot dog today.*

Larissa: *No né, today is not Friday.*

Pedro: *How do you know?*

Larissa: *Ahh, look the calendar!*

Como afirma Vygotsky (2012, p. 114), “a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam”. O autor está se referindo à origem da língua materna, mas utilizo essa mesma afirmação para a língua estrangeira, pois a criança irá desenvolver seu conhecimento linguístico e cultural na LE para utilizar como meio de comunicação com os outros no grupo. Ainda de acordo com o mesmo autor, todos os processos de linguagem, pensamento e aprendizagem “nascem do complexo

⁵² Tradução do Excerto 6 – NC 09/03/2012: **Pedro:** O que você gosta de comer Larissa? **Larissa:** Eu gosto de hambúrguer e batata frita do MacDonalds. **Pedro:** Humm ... eu gosto do Burguer King. É grande! Mas minha mãe não me deixa comer lá toda hora. **Larissa:** Eu gosto quando tem cachorro quente no almoço da escola. **Pedro:** Eu também! Quero comer cachorro quente hoje. **Larissa:** Não né, hoje não é sexta-feira. **Pedro:** Como você sabe? **Larissa:** Ahh, veja o calendário!

de inter-relações”, reforçando aqui a relevância das interações sociais. Além disso, é possível perceber que o uso da LE para a comunicação acontece de maneira espontânea e natural no contexto no qual os alunos estão inseridos, como afirmam os pais de Larissa: “[...] a criança consegue se comunicar em inglês de maneira natural” (Excerto 7 - QI 14/05/2012).

Durante outro momento de observação, foi possível perceber a interação dos participantes em duplas com outros colegas para a leitura de um livro, de escolha livre, durante os quinze minutos finais da aula. A partir dessa observação, foi possível verificar que os participantes têm autonomia para escolher o livro que mais lhes agrada, de acordo com o assunto e o nível de dificuldade do texto e, além disso, puderam ler com um colega e discutir sobre o assunto do livro. Durante o momento de leitura em inglês, os participantes também tiveram a oportunidade de checar a compreensão do texto com seu colega e conversar sobre o assunto do livro, como mostra o próximo excerto:

Excerto 8 – NC 20/11/2011⁵³

Bruno: *“Pedro, come read this book about animals with me. It’s fun!”*

Pedro: *“Ok. Look this animal! I think is a hamster, or a (pause), what’s the name?”*

Bruno: *“Read this part, it’s a chipmunk”.*

Pedro: *“Nice, chipmunks are rodents like hamsters. I want to have a hamster, they’re so cute. Now read my book with me, it’s about sharks. Do you like sharks?”*

O excerto acima mostra que o ambiente da EI/B favorece as interações sociais em diversos momentos da rotina escolar, o que proporciona a construção do conhecimento linguístico da língua estrangeira de forma contextualizada, real e significativa. Volto a mencionar a caracterização de escola bilíngue proposta por Moura (2009), apresentada no primeiro capítulo, item 1.2, subitem 1.2.2, no que se refere ao ambiente da escola. Segundo a autora, “o ambiente deve promover o contato com ambas as línguas por meio do oferecimento de materiais e oportunidades de interação” (MOURA, 2009, p. 53-54).

Sendo assim, o próximo excerto apresenta um momento de interação social, no qual há a participação de um colega estrangeiro. Davi estava brincando com seus amigos brasileiros

⁵³ Tradução do Excerto 8 – NC 20/11/2011⁵³: **Bruno:** Pedro, venha ler comigo este livro sobre animais. É divertido! **Pedro:** Ok. Veja este animal! Eu acho que é um hamster, ou um (pausa), como é o nome? **Bruno:** Leia esta parte, é um esquilo. **Pedro:** “Legal, esquilos são roedores como os hamsters. Eu quero ter um hamster, eles são tão fofinhos. Agora leia o meu livro comigo, é sobre tubarões. Você gosta de tubarões?”

no parque e conversava em português, até que um colega nigeriano se aproximou e pediu para se juntar ao grupo. No mesmo instante, Davi e os demais amigos passaram a conversar em inglês para que o colega estrangeiro pudesse também participar da brincadeira. Esse momento de interação social é rico de significado, pois foi possível perceber o acolhimento ao colega estrangeiro e a importância que a LE tem no contexto da EI/B, visto que os participantes precisam se comunicar em inglês para conversar com seus colegas nos diversos momentos de interação. O excerto abaixo ilustra essa situação:

Excerto 9 – NC 24/08/2011⁵⁴

Estrangeiro: *What are you doing?*

Davi: *Playing in the sand. Look, this is a snake.*

Estrangeiro: *Cool! Can I play with you? I hurt my leg and I can't play soccer, dammit!*

Davi: *Yes, do you want to make snakes?*

Estrangeiro: *Yeah, let's make a family of snakes and some tunnels in the sand.*

Neste momento da interação com o colega nigeriano, Davi até aprendeu algumas gírias em inglês, como, por exemplo, “cool” e “dammit”. Normalmente os alunos brasileiros falam “nice” em vez de “cool”, mas após algum tempo na EI/B eles começam a aprender algumas gírias e as incorporam ao seu vocabulário. A gíria “dammit” é usada para expressar irritação, é muitas vezes ofensiva e pode soar como um palavrão. Cabe ao professor, nesse momento, fazer a mediação adequada na situação de interação social e corrigir o aluno, se necessário. Mas, inevitavelmente, o aluno brasileiro irá repetir essas palavras em outras oportunidades de comunicação. Os participantes, ao estarem inseridos no contexto transcultural e plurilíngue da EI/B, precisam utilizar a LE para fins de comunicação com os colegas estrangeiros. Mas como os participantes se sentem inseridos nesse contexto, no qual precisam lidar com todos os aspectos linguísticos e culturais presentes na EI/B? Ao dar voz aos participantes e analisar os dados gerados pelo questionário semiestruturado II, foi possível entender melhor essa relação com os colegas estrangeiros nas interações sociais.

⁵⁴ Tradução do Excerto 9 – NC 24/08/2011: **Estrangeiro:** O que você está fazendo? **Davi:** Brincando na areia. Veja, isto é uma cobra. **Estrangeiro:** Legal! Posso brincar com você? Machuquei minha perna e não posso jogar futebol, droga! **Davi:** Sim, quer fazer cobras? **Estrangeiro:** Sim, vamos fazer uma família de cobras e alguns túneis na areia.

A tabela abaixo apresenta as respostas dos participantes à quarta pergunta: Você tem amigos de outros países na sua escola? Escreva sobre seus amigos estrangeiros. Ao ler as respostas é preciso levar em consideração os erros ortográficos e gramaticais, visto que os participantes ainda estão em processo de construção da escrita em inglês.

Tabela 5 - Dados do QII (pergunta 3)

Participante	Resposta
Bruno	<p><i>“I have many frends from oder countrys they speak inglësh and a little bet Portuguese some is frome canada, united stats, ...”</i></p> <p>“Eu tenho muitos amigos de outros países. Eles falam inglês e um pouco de português. Alguns são do Canadá, Estados Unidos, ...”</p>
Pedro	“Eu tenho 2 amigos que são [...]. Eles são do mesmo país que é Austrália.”
Ana Júlia	“Os meus amigos estrangeiros são [...] eles são da Austrália e são legais.”
Davi	<p><i>“I have a friend from Africa, Australia, Canada, Unit Stages.”</i></p> <p>“Eu tenho um amigo da África, Austrália, Canadá, Estados Unidos.”</p>
Larissa	“Eu tenho amigos de outros países.”
Lúcia	(colocou os nomes de quatro colegas estrangeiros)

Fonte: tabela minha

Os participantes reconhecem a diversidade cultural e linguística presente na EI/B e identificam seus amigos estrangeiros e suas nacionalidades. A quarta pergunta pretende verificar se os participantes gostam, ou não, de brincar com os amigos estrangeiros e por que.

Tabela 6 - Dados do QII (pergunta 4)

Participante	Resposta	Justificativa
Bruno	Sim	“porque é bom brincar com eles pra ter mais amigos e se divertir.”
Pedro	Sim	“porque nós gostamos de brincar das mesmas coisas.”
Ana Júlia	Sim eu gosto.	“porque mesmo eles sendo estrangeiros eles são muito legais.”
Davi	Só um pouco	“porque todo dia eles jogam totó.”

Larissa	Sim	“eu gosto.”
Lúcia	Não	“porque eles nunca brincarão comigo.”

Fonte: tabela minha

É possível perceber, como os dados mostram, que a relação estabelecida com os colegas estrangeiros é prazerosa. Somente uma participante disse que não gosta de brincar com os amigos estrangeiros porque eles nunca brincaram com ela, demonstrando assim que talvez não tenha tido oportunidades suficientes de interação, ou não houve afinidade entre as características pessoais, e por isso Lúcia e seus colegas estrangeiros não interagiram muito durante o ano.

Sob outro ponto de vista, o dos pais dos participantes, a vivência no contexto transcultural e plurilíngue da EI/B, possibilita uma maior interação com pessoas de diversas nacionalidades, o conhecimento de diferentes culturas, hábitos e línguas-linguagens das mais de trinta nações que (con)vivem no espaço escolar. Dessa forma, os participantes aprendem a respeitar as diferenças e entendem melhor sobre a diversidade cultural e linguística existente no mundo globalizado. De acordo com os excertos abaixo, os dados também mostram que os pais acreditam que seus filhos, ao estarem inseridos na EI/B, podem ampliar sua visão de mundo porque:

Excerto 10 – QI 27/05/2012

Pais de Davi: “[...] tem uma percepção mais ampla do contexto cultural que está envolvido pela existência de outras realidades, países, línguas e raças.”

Excerto 11 – QI 16/05/2012

Pais de Lúcia: “[...] aprendem a respeitar os aspectos relacionados às diversas culturas existentes na escola, mesmo que sejam completamente diferentes daquelas em que foram educados. Dessa forma, a convivência tende a se tornar mais harmoniosa, assim como a comunicação se torna mais fácil, tendo em vista o uso do inglês como língua comum.”

Excerto 12 – QI 14/05/2012

Pais da Larissa: “[...] as trocas multiculturais tornam as crianças mais abertas para futuras descobertas, tornando-as mais críticas.”

Excerto 13 – QI 17/05/2012

Pais de Ana Júlia: “A educação bilíngue amplia a visão de mundo e dá mais ferramentas para o futuro dos alunos.”

Compartilho da mesma opinião dos pais dos participantes, pois, a partir de uma visão de mundo ampliada, os participantes podem ter a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico ao comparar e contrastar informações e ao refletir sobre suas atitudes, tornando-se, assim, cidadãos do mundo mais conscientes e responsáveis de seus direitos e deveres na sociedade contemporânea. Além disso, a família e a escola desempenham um papel fundamental nesse período do desenvolvimento da criança porque

[...] na medida em que a criança é reconhecidamente uma pessoa capaz de refletir criticamente, se bem orientada (EVANS, 2006; MOON, 2005), entendo que uma das mais importantes contribuições da aprendizagem de uma nova língua, no caso o inglês, é levá-la a compreender mais sua cultura, bem como a si própria, pelo contato com culturas e identidades outras. Nesse encontro dialógico, orientado para o desenvolvimento de um potencial criativo e transformador, conforme o olhar bakhtiniano, essa criança irá fortalecer-se como pessoa. Esse é também um exercício de cidadania, devendo, a meu ver, ser incorporada pela escola na medida em que esta encontra-se comprometida com a formação cidadã. (ROCHA, 2012, p. 87-88.)

Como anteriormente mencionado na introdução do Capítulo I, o contexto da EI/B favorece o desenvolvimento de uma visão de mundo mais ampla, como afirmam os pais de Ana Júlia: “proporciona à criança um panorama mais amplo do mundo” (Excerto 14 – QI 17/05/2012), em que os participantes aprendem a fazer uma leitura mais crítica do mundo que os cerca ao desenvolver habilidades de pensamento crítico e os multiletramentos na LE, que são necessárias para a inserção e atuação do cidadão no mundo globalizado. Os participantes têm desenvolvido todas essas habilidades ao longo da trajetória escolar, que se iniciou na Educação Infantil. E, como os dados mostram, os pais acham que, quando a criança é exposta a esse tipo de ensino desde pequena, a aprendizagem de inglês é mais fácil, natural e prazerosa, além de trazer várias vantagens. A tabela abaixo é um resumo das vantagens que os pais dos participantes acreditam que a educação internacional/bilíngue pode trazer à vida de seus filhos.

Tabela 7 - Dados do QI (pergunta 2)

PERGUNTA 2 - VANTAGENS DA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL/BILÍNGUE	
PAIS DE:	Os pais dos participantes consideram como vantagens ...
Ana Júlia	... a pluralidade cultural do ambiente da escola e o contato diário com alunos de diferentes países.
Davi	... porque amplia as possibilidades de comunicação e proporciona inúmeras experiências no mundo globalizado.
Bruno	... o desenvolvimento multicultural pelo convívio com professores e colegas de outros países e fluência na língua estrangeira.
Lúcia	... o bilinguismo, o bom raciocínio da filha em inglês e o interesse da filha em estudar inglês.
Pedro	(afirmou que não vê desvantagens, mas não mencionou as vantagens)
Larissa	... aumento da criatividade e melhora da timidez, a produção de textos em inglês e a exposição diária a novos desafios em inglês.

Fonte: tabela minha

É possível verificar que os pais consideram importante que os filhos tenham oportunidades de comunicação que sejam significativas e contextualizadas em inglês, o que irá favorecer o desenvolvimento de sua fluência na língua, aprendizado de novos vocabulários e irá também diminuir sua timidez e ampliar sua capacidade criativa, além de desenvolver a capacidade de raciocínio da LE. Tais oportunidades só são possíveis por meio das interações sociais que são estabelecidas no contexto da EI/B. Será nesse contexto que o participante terá a oportunidade de construir seu conhecimento linguístico e cultural, além de aprender a viver em grupo, em sociedade, pois “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

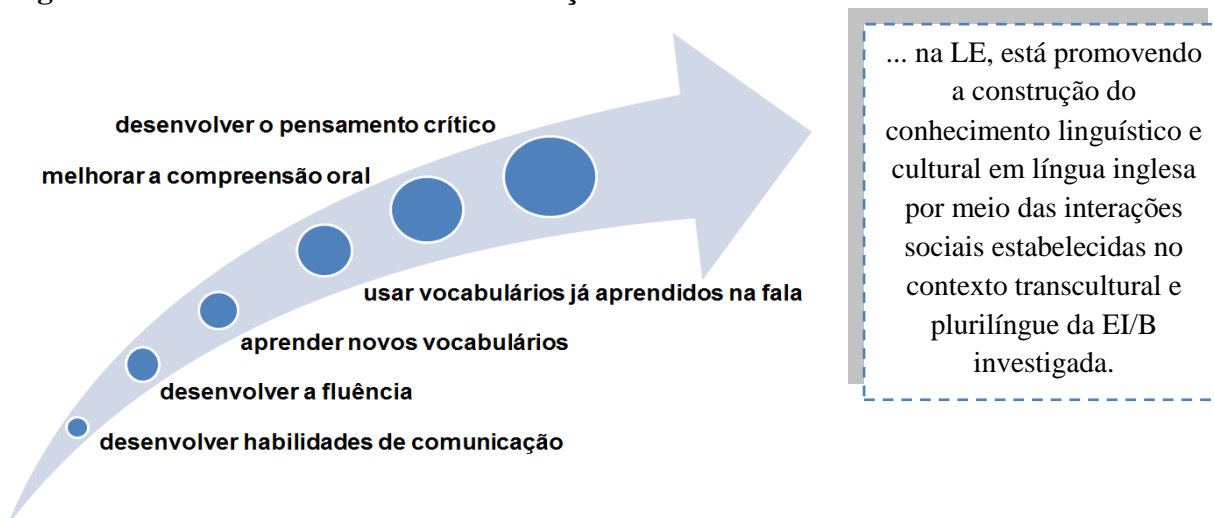
Considerando os dados apresentados, as triangulações e as análises feitas, considero como cumprido o primeiro objetivo específico elaborado para esta investigação e respondo então a primeira sub-pergunta, afirmando que as interações sociais que acontecem no contexto transcultural e plurilíngue da EI/B investigada promovem a construção do conhecimento linguístico e cultural dos participantes porque a língua tem uma função social relevante no

contexto no qual os participantes estão inseridos. Eles se comunicam em inglês para interagir no grupo social porque

[...] a aprendizagem de língua ocorre quando o aprendiz encontra oportunidades para se comunicar em situações sociais significativas para ele, como as situações significativas vivenciadas fora da sala de aula. Se a negociação de sentido ocorrer na LE, o aprendiz estará tendo a oportunidade de aprender como negociar e interagir com seu interlocutor naquela língua, estará vivenciando um momento comunicativo espontâneo de contextos fora da sala de aula. (SECCATO, 2010, p. 136.)

Além disso, os dados ainda mostram que o participante, ao ...

Figura 22 - Resumo dos dados das interações sociais



Fonte: figura minha

Ao interagirem no grupo social em inglês, os participantes além de aprimorar as habilidades linguísticas na LE. Eles também internalizam aspectos culturais e (re)constróem seus conhecimentos acadêmicos, visto que,

[...] no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (SECCATO, 2010, p. 131.)

Retomando a análise sob a perspectiva do dialogismo de Bakhtin (2004), entendo o processo da mesma forma que Rocha (2010, p. 58-59), pois assumo também uma “visão enunciativa da linguagem, entendendo-a como prática social que dialogicamente constitui o sujeito e promove suas relações com o outro”. As interações sociais efetivadas na LE aconteceram porque a criança tem uma necessidade constante de se comunicar com as pessoas a sua volta e com o meio no qual ela está inserida, o que favorece a comunicação em inglês. Isso vai ao encontro do que os dados mostram, uma vez que as interações sociais que aconteceram em inglês promoveram a construção do conhecimento linguístico e cultural dos participantes da pesquisa. Nos momentos de interação social, os participantes: desenvolveram suas habilidades de comunicação em inglês; aprenderam novos vocabulários ao conversar com os colegas de diferentes culturas; desenvolveram a compreensão oral ao ouvir os colegas e ter de entender o que estava sendo dito para então responder apropriadamente; aprenderam a usar os vocabulários já aprendidos no contexto imediato da fala e, por fim, desenvolveram o pensamento crítico ao discutir sobre vários assuntos e ao resolver conflitos. Essas foram apenas algumas das maneiras de promover a construção do conhecimento linguístico e cultural em LE por meio das interações sociais, e imagino que ainda há muitas outras a serem descobertas.

4.3 OS MULTILETRAMENTOS EM INGLÊS

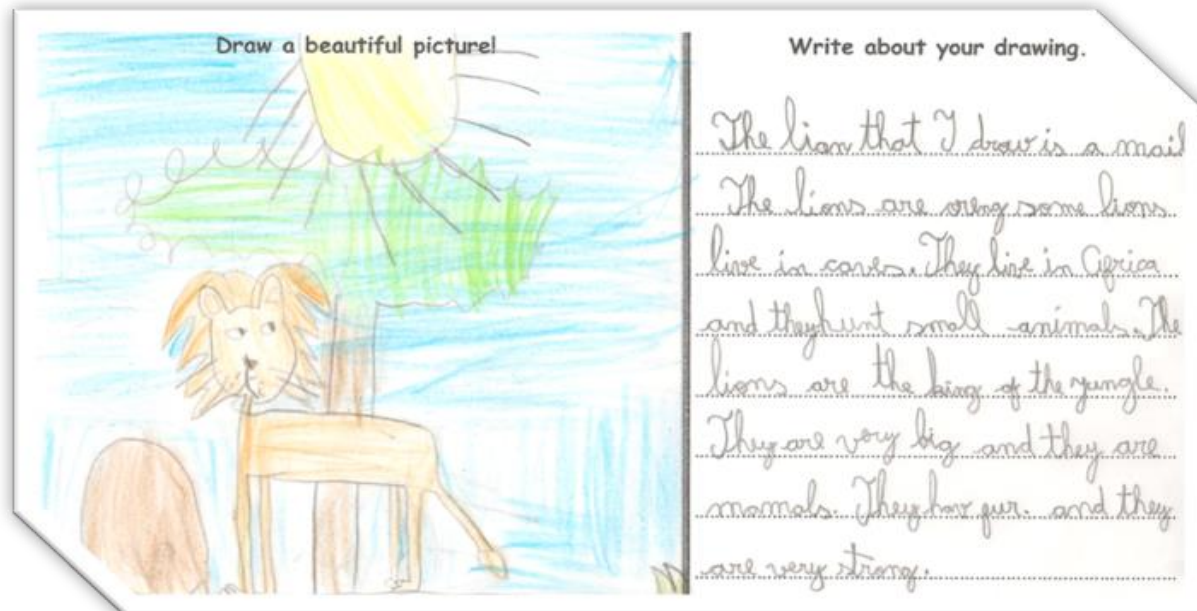
Para ilustrar a forma como os participantes desenvolvem seus multiletramentos na língua estrangeira e se apropriam, principalmente, da escrita em inglês ao produzirem textos em diferentes gêneros textuais, as amostras de atividades escolares coletadas ao longo do ano letivo são, em sua maioria, amostras de escrita espontânea. As amostras foram produzidas durante as aulas de ciências, ética, artes e língua inglesa. Os dados gerados mostram que os participantes conseguem se expressar por meio da linguagem escrita sobre vários conteúdos acadêmicos e em diferentes gêneros textuais (carta, receita, descrição e narrativa). Devido à grande quantidade de dados gerados pelas amostras de atividades escolares, apenas algumas serão utilizadas na triangulação dos dados e para ilustrar a análise, visando assim, atingir o segundo objetivo específico da investigação, o qual se preocupa em verificar se a

aprendizagem de conteúdos acadêmicos na LE favorece a construção do conhecimento linguístico dos participantes.

Retomo as características da proposta de educação internacional/bilíngue, a qual prevê o desenvolvimento da proficiência linguística voltada para o cognitivo-acadêmico, *Cognitive Academic Language Proficiency* (CUMMINS, 1979), porque os participantes precisam, além de se comunicar efetivamente em inglês, compreender os conteúdos acadêmicos que são ministrados em inglês. Além disso, outra característica observada no programa curricular de inglês do 2º ano do Ensino Fundamental I é a integração curricular entre as disciplinas, o que favorece muito a construção do conhecimento linguístico dos participantes, uma vez que eles têm a oportunidade de expressar, por meio da linguagem oral e escrita, seu conhecimento dos conteúdos acadêmicos.

As amostras de atividades escolares (AAE) 1 e 2, apresentadas abaixo, ilustram como a participante Ana Júlia consegue escrever sobre o conteúdo aprendido nas aulas de ciências e artes. Após aprender sobre os mamíferos, Ana Júlia descreve o animal que escolheu desenhar e apresenta suas principais características.

Figura 23 – Amostra de atividade escolar 1

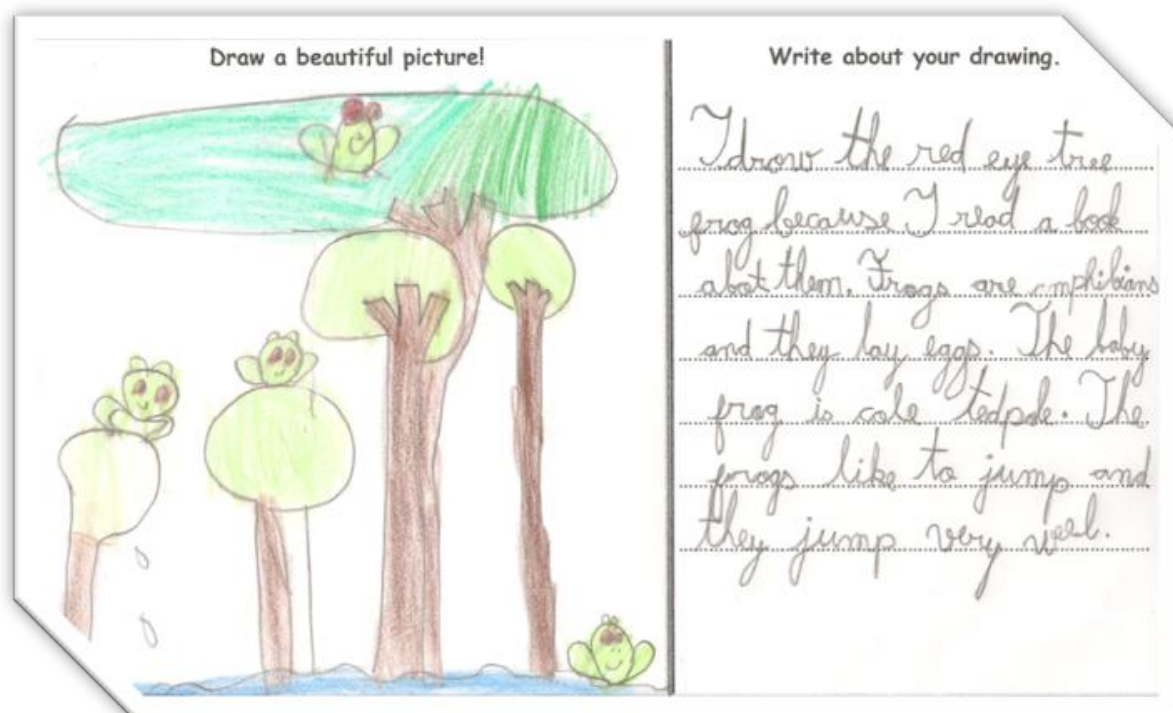


Fonte: AAE 1 (ciências) - Ana Júlia⁵⁵

⁵⁵ Tradução de AAE 1 (ciências) - Ana Júlia: “O leão que eu desenhei é macho. Os leões são laranja e alguns leões moram em cavernas. Eles vivem na África e caçam animais pequenos. Os leões são os reis da selva. Eles são muito grandes e são mamíferos. Eles têm pelos e são muito fortes.”

A próxima amostra de atividade escolar, da mesma participante, foi gerada após a leitura de um livro sobre o Sapo de Olhos Vermelhos e algumas aulas sobre anfíbios. Os dados mostram que a participante adquiriu vários vocabulários e ampliou seu repertório de linguagem sobre o assunto. Percebo então, que a leitura é fundamental para o desenvolvimento da escrita na língua estrangeira. Ao ler, os alunos adquirem novos conhecimentos, internalizam os aspectos fundamentais da língua, se apropriam de novos vocabulários e, “partindo do pressuposto de que a escola é uma das agências mais importantes de letramentos, a leitura deve ser o eixo norteador de todo o processo de ensino e aprendizagem [...]” (ROJO & MOURA, 2012, p. 82). Sendo assim, Ana Júlia produziu uma escrita espontânea na qual descreve o sapo com suas próprias palavras e ilustra o animal.

Figura 24 – Amostra de atividade escolar 2



Fonte: AAE 2 (ciências) - Ana Júlia⁵⁶

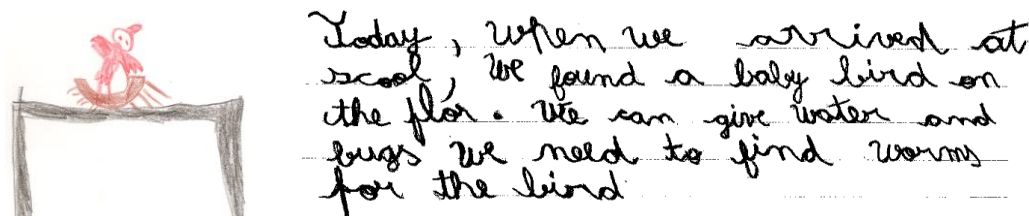
A escrita espontânea permite que o estudante se sinta a vontade e livre para escrever na LE. Este é o momento no qual ele significa a linguagem e expressa suas ideias, emoções e dúvidas sobre vários assuntos e em diversos gêneros textuais. Os alunos têm várias

⁵⁶ Tradução de AAE 2 (ciências) - Ana Júlia: “Eu desenhei o Sapo de Olhos Vermelhos porque eu li um livro sobre eles. Sapos são anfíbios e eles colocam ovos. O bebê sapo é chamado de girino. Os sapos gostam de pular e eles pulam muito bem.”

oportunidades de escrita espontânea durante as aulas, em todas as disciplinas que são ministradas em inglês, principalmente durante o período específico de instrução em língua inglesa. Nas aulas de *Language Arts*, a escrita espontânea é feita no *Journal*, que é um caderno meia pauta com linhas e um espaço em branco para a ilustração. A escrita espontânea leva à construção do conhecimento linguístico em LE porque é neste momento que o estudante organiza seu pensamento em inglês, encontra os vocabulários adequados para utilizar no texto, e exercita os conteúdos gramaticais que são ensinados de forma contextualizada.

Por ser contextualizada, a produção espontânea contém textos sobre vários assuntos e, muitas vezes, os alunos pedem para escrever no *Journal* para extrair algo que os incomoda. A próxima amostra de atividade escolar é um exemplo disso. Certo dia, ao chegarem à escola, os alunos acharam um filhote de pássaro no chão. O filhote havia caído do ninho e estava muito fraco. Depois de muito alvoroço, discuti com a turma sobre o fato e aproveitei o momento, o qual chamo de *Teachable Moment*, para revisar o conteúdo sobre os pássaros. Afinal, o momento era propício para abordar o assunto! Durante a escrita espontânea, um dos participantes escreveu sobre o fato ocorrido no dia:

Figura 25 – Amostra de atividade escolar 3



Fonte: AAE 3 (*Journal*) - Davi⁵⁷

Esta escrita espontânea em LE mostra que Davi se preocupa em cuidar do *baby bird*, demonstrando assim que tem consciência de que deve preservar a natureza e os animais. Além disso, o participante está produzindo um texto em inglês de forma contextualizada e significativa. Concordo com Morin (2004, p. 36) quando o autor afirma que

[...] o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio

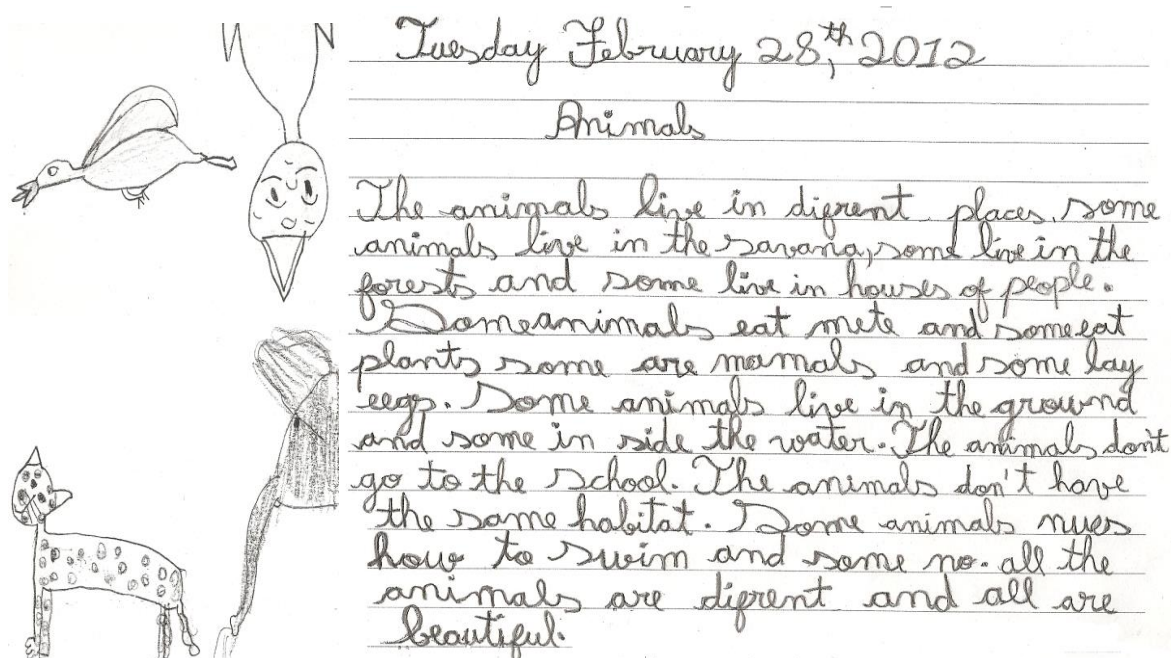
⁵⁷ Tradução de AAE 3 (*Journal*) - Davi: “Hoje, quando chegamos à escola, nós achamos um filhote de passarinho no chão. Nós podemos dar água e insetos. Temos que achar minhocas para o pássaro”.

contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. (MORIN, 2004, p. 36.)

Para que o texto na LE tenha sentido e seja contextualizado é preciso que seu processo de produção seja espontâneo, permitindo assim que o estudante experimente e crie em inglês, percebendo que por meio da escrita é possível expressar seus pensamentos, opiniões e sentimentos.

As próximas amostras de atividades escolares apresentam duas produções de Ana Júlia. Em uma delas, a participante demonstra sua capacidade de comparar e contrastar características de diferentes animais na forma de um texto descritivo. No outro texto, ela reconta (*retell*) a história do Mágico de Oz. Ao analisar as duas amostras é possível perceber que a participante consegue se expressar livremente por meio da linguagem escrita em inglês em ambos os textos. Ressalto que os assuntos sobre os quais os alunos escrevem no *Journal* são escolhidos por eles mesmos, ou seja, o tema é livre. No momento em que o professor solicita a escrita espontânea, cada aluno escolhe o assunto e o tipo de texto que quer produzir, podendo ser uma descrição, um texto informativo, uma carta ou bilhete, uma história, entre outros gêneros textuais aprendidos.

Figura 26 – Amostra de atividade escolar 4



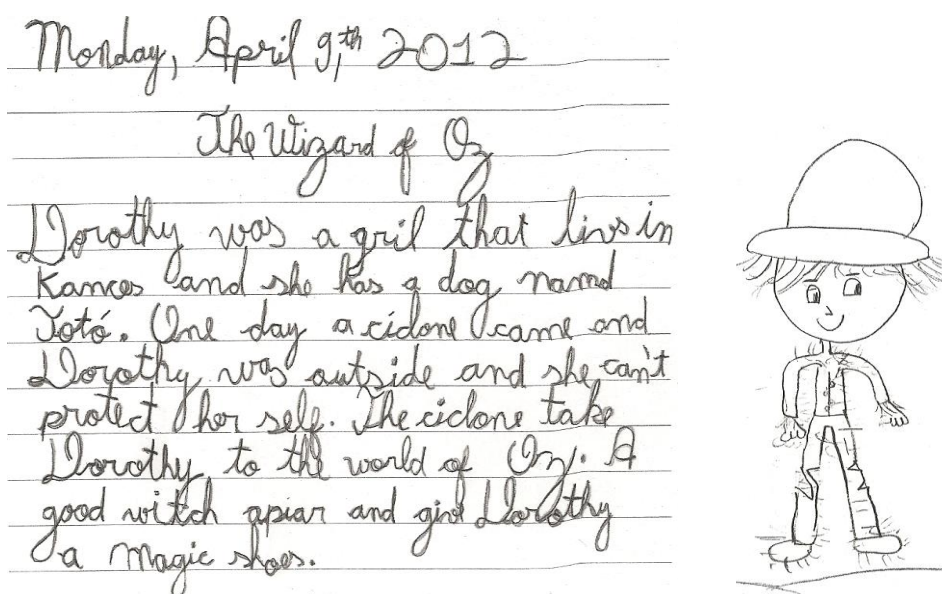
Fonte: AAE 4 (*Journal*) - Ana Júlia⁵⁸

⁵⁸ Tradução de AAE 4 (*Journal*) – Ana Júlia: “Terça-feira, 28 de Fevereiro, 2012. Animais. Os animais vivem em diferentes lugares. Alguns animais vivem na Savana, alguns vivem nas florestas e alguns vivem nas casas das

A amostra de atividade escrita acima ilustra como a participante descreve as características dos animais, demonstrando ter compreendido os conteúdos estudados nas aulas de ciências. Ana Júlia também apresenta certa capacidade de comparar e contrastar na LE ao dizer que, por exemplo, “alguns animais vivem nas florestas e alguns vivem nas casas das pessoas”. Relembro o leitor que os participantes da pesquisa são crianças que tem entre sete e oito anos de idade, as quais ainda estão em processo de construção do conhecimento linguístico em inglês. E, sendo assim, ainda apresentam alguns erros de ortografia e gramática em suas produções escritas, os quais não comprometem a leitura e a compreensão dos textos escritos pela participante.

A próxima amostra de atividade escolar é um relato da história do Mágico de Oz escrita após a leitura do livro em inglês e discussões, nas aulas de ética, sobre os valores que são apresentados na história a partir dos desejos que cada personagem tem.

Figura 27 – Amostra de atividade escolar 5



Fonte: AAE 5 (*Journal*) - Ana Júlia⁵⁹

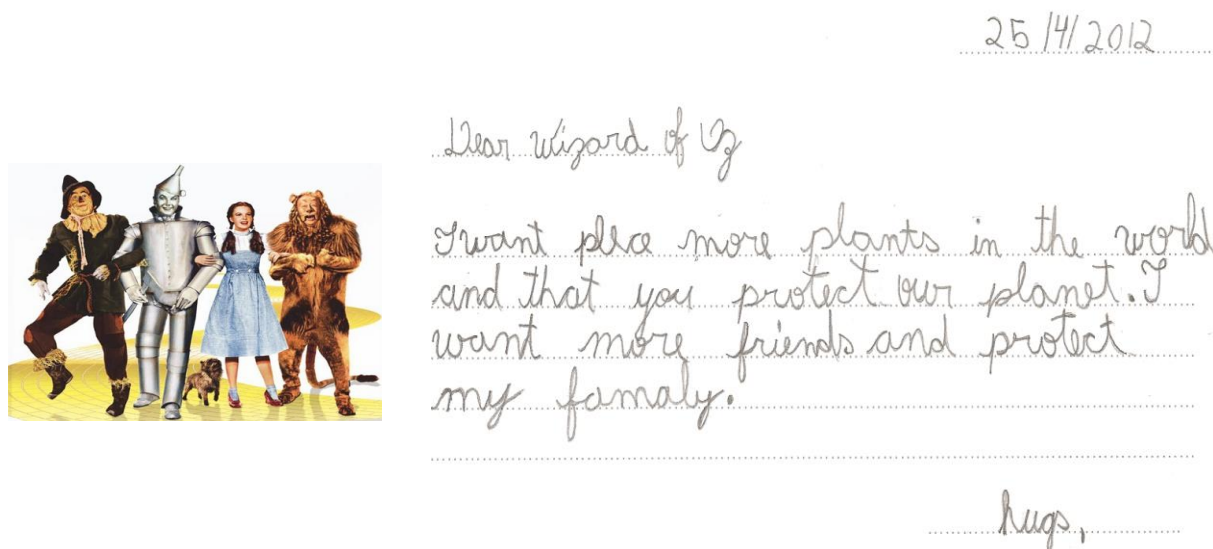
peças. Alguns animais comem carne e alguns comem plantas. Alguns são mamíferos e alguns colocam ovos. Alguns animais vivem no solo e alguns dentro da água. Os animais não tem o mesmo habitat. Alguns animais sabem nadar e alguns não. Todos os animais são diferentes e todos são bonitos”.

⁵⁹ Tradução de AAE 5 (*Journal*) – Ana Júlia: “Segunda-feira, 09 de abril, 2012. O Mágico de Oz. Dorothy era uma menina que morava em Kansas e ela tinha um cachorro chamado Totó. Um dia veio um ciclone e Dorothy estava na rua e ela não pode se proteger. O ciclone levou Dorothy para o Mundo de Oz. Uma bruxa boa apareceu e deu à Dorothy sapatos mágicos.”

Ao ler o texto acima é possível perceber que Ana Júlia recontou a história, mencionando apenas as partes mais relevantes, seguindo a sequência de eventos que acontecem no desenrolar das aventuras de Dorothy.

Continuo a análise das amostras de atividades escolares que foram geradas após a leitura do livro O Mágico de Oz, com o texto do participante Davi, que ilustra a escrita de uma carta ao Mágico de Oz com um pedido. Esta produção de escrita espontânea foi realizada após a discussão em sala de aula sobre os desejos de cada personagem da história⁶⁰.

Figura 28 – Amostra de atividade escolar 6



Fonte: AAE 6 (carta) – Davi⁶¹

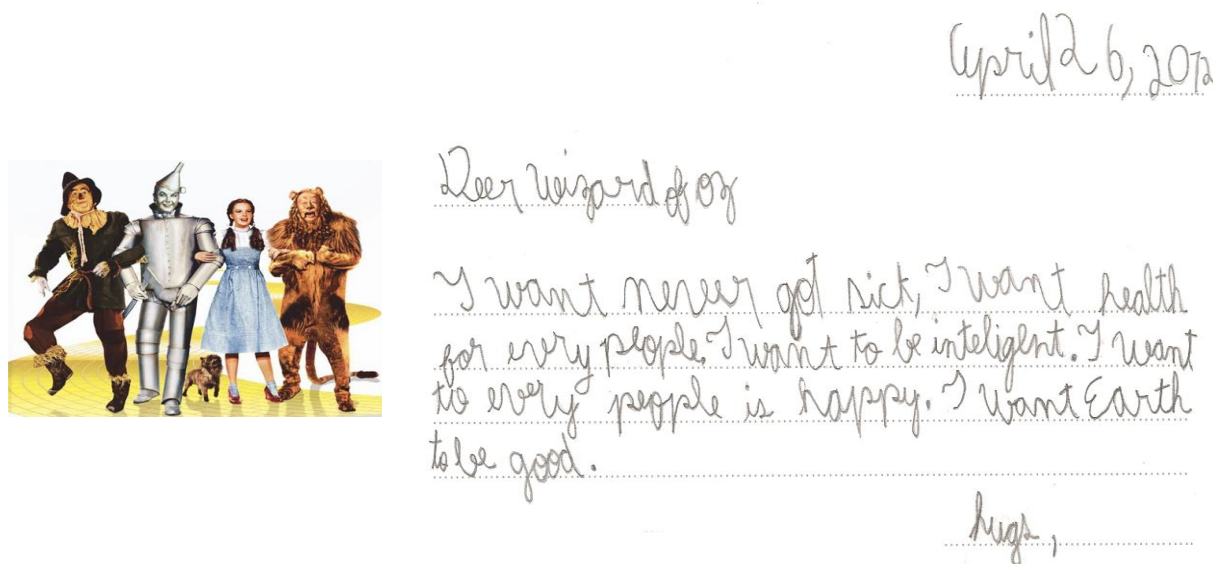
Ao ler a carta escrita por Davi é possível perceber que o estudante entende que, como um cidadão do mundo, ele precisa se preocupar com as questões de preservação e proteção da natureza. Penso que o desenvolvimento desta compreensão e desta consciência cidadã é resultado do trabalho desenvolvido com os projetos interdisciplinares que acontecem na EI/B investigada, onde as disciplinas cruzam seus saberes em prol de questões que envolvem preservação do planeta, ecologia e o respeito à diversidade cultural e linguística.

⁶⁰ Na história, cada personagem tem um desejo: o Espantalho deseja ter um cérebro, o Leão deseja ter coragem, o Homem de Lata deseja ter um coração e Dorothy deseja voltar para sua casa. E, ao final da história, o Mágico de Oz realiza todos os desejos dos personagens. Disponível em < <http://www.estantevertical.com/2012/07/resenha-o-maravilhoso-magico-de-oz.html#.UUTNmRxQG8A>>. Acesso em 16 de março de 2013.

⁶¹ Tradução de AAE 6 (carta) – Davi: “Querido Mágico de Oz, Eu quero, por favor, mais plantas no mundo e que você proteja o planeta. Eu quero mais amigos e proteja minha família. Abraços.” Imagem disponível em < <http://www.purefit360.com/wp-content/uploads/2013/01/wizard-of-oz-original1.jpg>>. Acesso em 12 de maio de 2013.

O próximo dado ilustra a carta de Pedro ao Mágico de Oz, onde o participante se refere às questões de saúde e felicidade.

Figura 29 – Amostra de atividade escolar 7



Fonte: AAE 7 (carta) - Pedro⁶²

Ao analisar as cartas é possível verificar que os participantes, Davi e Pedro, pedem em favor da natureza, da família e do planeta Terra. Nenhum dos participantes desejou coisas materiais ao Mágico de Oz, o que demonstra uma percepção mais cidadã de preocupação com o bem das pessoas e do planeta em que vivem.

Além de textos descritivos, informativos, cartas e histórias, os participantes escrevem receitas em inglês. Após uma aula de culinária, onde a turma preparou um bolo de banana saudável, foi solicitado aos participantes que escrevessem a receita do bolo. Ressalto que a escrita da receita foi espontânea, ou seja, sem a intervenção da professora. Os participantes escreveram a receita de acordo com o que aprenderam durante o preparo do bolo. Por esse motivo, alguns erros ortográficos aparecem na produção textual, o que não interfere na leitura ou na compreensão do texto.


⁶² Tradução de AAE 7 (carta) - Pedro: “Querido Mágico de Oz, Eu nunca quero ficar doente, eu quero saúde para todas as pessoas. Eu quero ser inteligente. Eu quero que todo mundo seja feliz. Eu quero que a Terra fique bem. Abraços.”

Figura 30 – Amostra de atividade escolar 8


RECIPE – HEALTHY BANANA CAKE

Ingredients:
warm water
nuts
baking powder
flour
brown sugar
bananas
oil
powder chocholet

Illustrate the ingredients:



Directions:
put all the ingredients in a pot
then you mix
put the ingredient on a cake pan and put on oven



Fonte: AAE 8 (receita) - Pedro⁶³

Ao escrever livremente a receita do bolo de banana saudável, Pedro relembra os vocabulários novos que aprendeu durante a aula de culinária e arrisca no uso da linguagem escrita para descrever a forma de preparo do bolo, utilizando assim “regras discursivas próprias da linguagem oral” (SOARES, 2011, p. 113) no texto escrito em inglês.

No que diz respeito ao ponto de vista dos pais dos participantes e, de acordo com os dados gerados pelo questionário I, os mesmos percebem que seus filhos são capazes de produzir, espontaneamente e quando solicitados, diferentes gêneros textuais em inglês. Os excertos abaixo são do questionário I, o qual foi aplicado aos pais dos participantes. Os pais de Pedro e de Larissa mencionam que os filhos conseguem escrever textos e bilhetes em inglês e em português.

(Excerto 15 – QI 14/05/2012)

Pais de Pedro: “[...] ele escreve bilhetes para a mãe e para o pai.”

⁶³ Tradução AAE 8 (receita) - Pedro: “Ingredientes: água morna, castanhas, fermento, farinha (flour), açúcar mascavo, bananas, óleo, chocolate me pó, Instruções: Coloque todos os ingredientes em um pote. Daí você mexe. Coloca os ingredientes numa forma de bolo e coloca no forno.”

(Excerto 16 – QI 14/05/2012)

Pais de Larissa: “[...] ela já consegue escrever textos tanto em português como em inglês, lógico que, com suas devidas dificuldades.”

Retomo então o conceito de multiletramentos, para que fique clara a relação que pretendo fazer de uma proposta de multiletramentos em língua materna transposta ao inglês como LE. Ao entender multiletramentos como uma “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO e MOURA, 2012, p. 13) e, por estar diante das várias possibilidades de construção do texto oral e escrito na LE, os participantes se informam e se comunicam em inglês no contexto da EI/B e constroem seu conhecimento linguístico de forma contextualizada. Os pais dos participantes percebem, no convívio com seus filhos, que eles são capazes de expressar opiniões, sentimentos, necessidades em inglês através de textos escritos. Os dados que seguem, na tabela abaixo, foram gerados pelo questionário I, o qual foi aplicado aos pais dos participantes com o objetivo de gerar dados complementares a cerca da percepção destes sobre o desenvolvimento dos multiletramentos em inglês.

Tabela 8 – Dados do QI

DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS EM INGLÊS	
PAIS DE:	Os pais do participante percebem o desenvolvimento dos multiletramentos em inglês porque seu filho:
Ana Júlia	é capaz de conversar sobre qualquer tema.
Davi	quando viaja ao exterior se comunica em inglês para comprar jogos e pedir suas refeições em restaurantes. E também ajuda o pai a estudar inglês.
Bruno	expressa fome, sono, vontade de brincar e de sair de casa.
Lúcia	se comunica espontaneamente e escreve textos e cartões.
Pedro	escreve bilhetes para os pais e quando solicitado, expressa ideais, sentimentos e necessidades.
Larissa	escreve textos, assiste filmes (sem legenda) e lê livros.

Fonte: tabela minha

Início a análise de tais dados com a citação de Cavalcanti (2009, p. 86-87), na qual o autor afirma que “as formas de letramentos, de fato, serão tantas quantas as possibilidades culturalmente disponíveis em um contexto” sendo algumas das formas de letramentos a “música, a dança, a pintura, a poesia, o conto [...]”. Percebo que o contexto da EI/B investigada proporciona aos participantes algumas possibilidades de desenvolver seus letramentos em inglês, ou melhor, multiletramentos, e é por isso que os pais percebem que seus filhos são capazes de se expressar por meio da linguagem escrita e falada na LE com naturalidade e em diversas situações na sociedade, seja no restaurante, em viagens ou em casa. O desenvolvimento destas formas de interagir no mundo deve ser incentivado no contexto familiar e também no contexto da EI/B, pois é na escola que os participantes têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades de comunicação e expressão em inglês, durante os momentos de instrução direcionada em sala de aula, ou durante as interações sociais com os demais colegas nos momentos de lazer, intervalo, prática de esportes, eventos, entre outros.

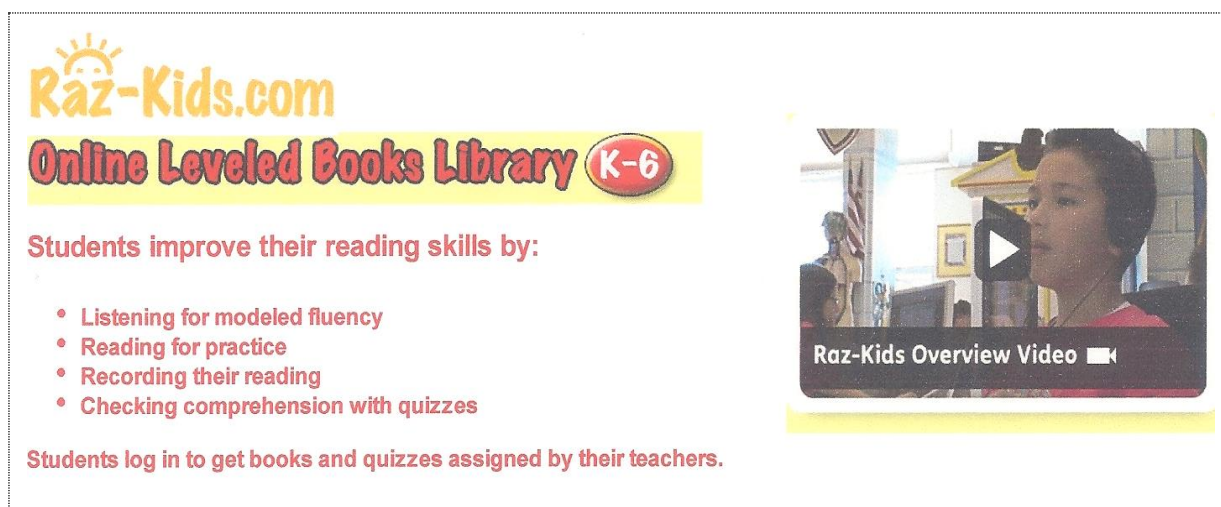
Os pais de Ana Júlia mencionaram que a filha “é capaz de conversar sobre qualquer tema usando a língua inglesa”, demonstrando assim, que a participante desenvolveu ao longo de sua vida escolar, desde a Educação Infantil até o final do letivo no 2º ano do Ensino Fundamental I, um repertório de conhecimentos que lhe possibilita conversar e discutir com seus pais sobre vários assuntos na LE. Ao aprender os conteúdos acadêmicos em inglês, Ana Júlia, assim como os demais participantes, desenvolveu os multiletramentos e as habilidades de pensamento crítico, que são necessárias para manter o diálogo com um adulto em inglês sobre diversos assuntos. Além dos conteúdos e dos conhecimentos linguísticos e culturais adquiridos, a participante aprendeu a se comunicar na LE por meio da interação social no contexto escolar, o qual é transcultural e plurilíngue. Retomando a concepção de língua-linguagem na perspectiva bakhtiniana, ecoo as palavras de Rojo e Moura (2012, p. 48) ao dizer que “a língua se dá através da interação social, elas – língua e interação – colocam à disposição do indivíduo muitas possibilidades para seu discurso”.

Da mesma forma, os pais de Davi mencionaram que o filho, “aos seis anos de idade, em viagem a outro país, se comunicava sozinho em inglês para comprar jogos eletrônicos e sua própria comida em lanchonetes”. Davi, além de aprimorar a leitura e a escrita na LE é capaz de compreender a língua falada e se comunicar para negociar sentidos com vendedores em lojas e com atendentes em lanchonetes, demonstrando assim, que se apropriou dessa nova língua-linguagem como sua. A partir desse exemplo é possível perceber que Davi está

desenvolvendo seus multiletramentos na LE e está, também, refinando suas “[...] habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados presentes nas diversas práticas sociais letradas” (ROJO e MOURA, 2012, p. 76) na LE.

Complementando o desenvolvimento dos multiletramentos em inglês, os participantes também realizaram atividades de leitura e compreensão de textos em inglês *online*. Além de desenvolver os multiletramentos na LE, a atividade *online* favorece o desenvolvimento do letramento digital, ou seja, aprender a usar as ferramentas tecnológicas para o aprendizado. Essas atividades envolveram quatro habilidades de leitura: escutar a história para modelar a fluência, ler para praticar, gravar a própria leitura e checar a compreensão da história ao responder perguntas objetivas. Tais atividades foram desenvolvidas durante as aulas de computação, as quais são ministradas em inglês. A figura abaixo ilustra a página inicial do Website www.raz-kids.com, no qual as atividades de leitura niveladas estão disponíveis apenas para escolas cadastradas.

Figura 31 - Raz-Kids



Fonte: <http://www.raz-kids.com>⁶⁴

Os livros disponíveis para a leitura estão organizados por **Níveis**, os quais vão de **aa** até **Z**. A progressão dos níveis estão de acordo com a faixa etária da criança e o ano escolar no qual está inserida, o que não impede de o aluno avançar para o próximo ano escolar no nível de leitura. Sendo assim, o nível **aa**, como mostra a próxima figura, é composto por livros mais fáceis e que servem para crianças de quatro a seis anos de idade, as quais estão no

⁶⁴ Figura 31 - Raz-Kids: imagem disponível em <<http://www.raz-kids.com/>>. Acesso em 30 de março de 2013.

início do processo de construção do conhecimento linguístico em inglês como língua materna (L1). Vale ressaltar que, os participantes iniciaram a atividade de leitura no **Nível aa**, que corresponde ao nível de leitura esperado de alunos nativos de língua inglesa que frequentam a turma *Kindergarten* (Jardim III, que agora corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental I no Brasil) e prosseguiram até o nível máximo que conseguiram ler e realizar as atividades *online*.

Figura 32 - Raz-Kids level aa



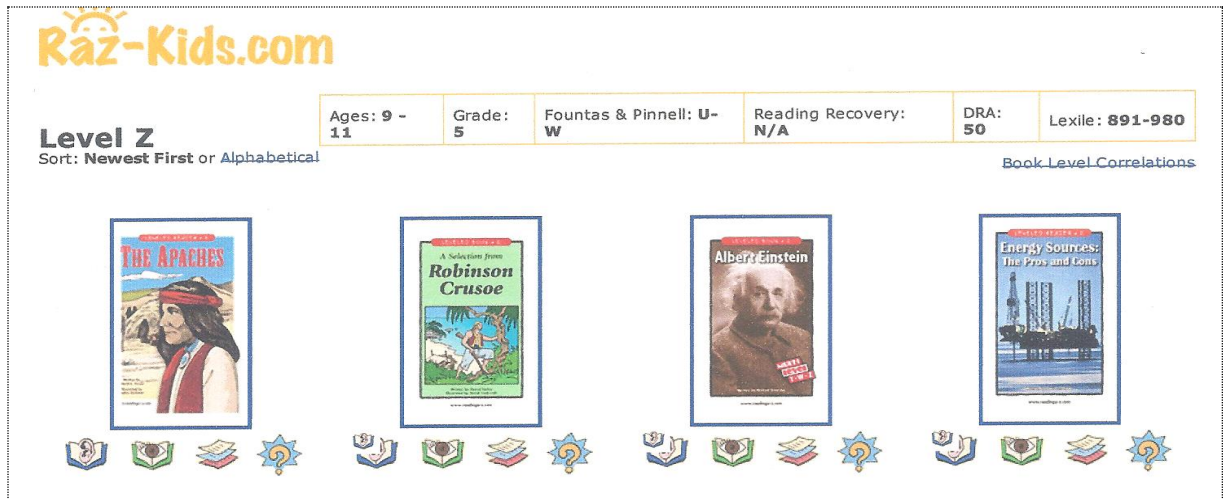
Fonte: <http://www.raz-kids.com/main/BrowseCategory/id/1>⁶⁵

Como é possível ver na figura, o primeiro nível, assim como todos os demais níveis, é composto por vários títulos, dentre os quais os participantes escolheram o livro para começar a atividade. Na sequência dos níveis, a complexidade da linguagem aumenta de acordo com a progressão dos anos escolares e da idade, até chegar ao **Nível Z**, o qual apresenta livros com textos mais difíceis. O aluno só pode passar ao próximo nível depois de completar as atividades de cada livro. Ao avançar na leitura, o nível de dificuldade vai aumentando, bem como a complexidade do assunto do livro. Além de ler, o aluno precisa escutar a história, depois ele irá ler em voz alta e gravar sua própria leitura para que o professor possa escutar e verificar seu desempenho, e por fim, o estudante responde algumas questões de interpretação. Além de praticar a leitura em inglês, os participantes da pesquisa precisaram desenvolver seus multiletramentos para lidar com a tecnologia e com as atividades *online*.

⁶⁵ Figura 32 - Raz-Kids level aa: imagem disponível em <<http://www.raz-kids.com/main/BrowseCategory/id/1>>. Acesso em 30 de março de 2013.

A figura abaixo apresenta alguns dos títulos dos livros que compõem o Nível Z, o qual corresponde ao nível de leitura esperado em alunos que estão no 5º ano do Ensino Fundamental I.

Figura 33 - Raz-Kids level Z



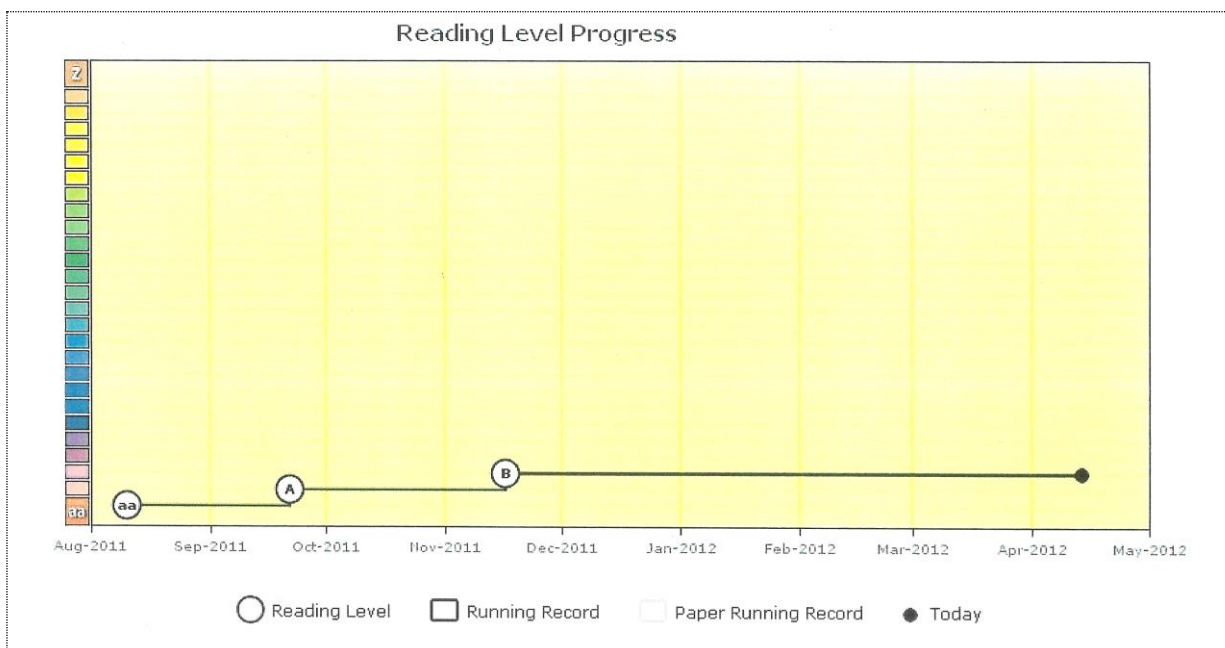
Fonte: <http://www.raz-kids.com/main/BrowseCategory/id/27>⁶⁶

Os gráficos abaixo ilustram o desempenho dos participantes da pesquisa ao realizar as atividades de leitura e compreensão *online* no período de agosto/2011 a maio/2012. As amostras de atividades escolares de cada participante apresentam a evolução dos mesmos nos níveis de leitura de **aa** até **Z** ao longo do período observado.

Ao analisar o gráfico de desempenho de Davi é possível perceber que o participante iniciou a atividade no **Nível aa** no início do mês de agosto/2011, avançou para o **Nível A** no final do mês de setembro e atingiu o **Nível B** na metade do mês de novembro/2011, no qual se manteve até meados de abril/2012. Davi continuou lendo os livros do mesmo nível e não conseguiu progredir para o nível seguinte, demonstrando assim, pouco progresso nas atividades de leitura e compreensão de textos em inglês.

⁶⁶ Figura 33 - Raz-Kids level Z. Imagem disponível em <<http://www.raz-kids.com/main/BrowseCategory/id/27>>. Acesso em 30 de março de 2013.

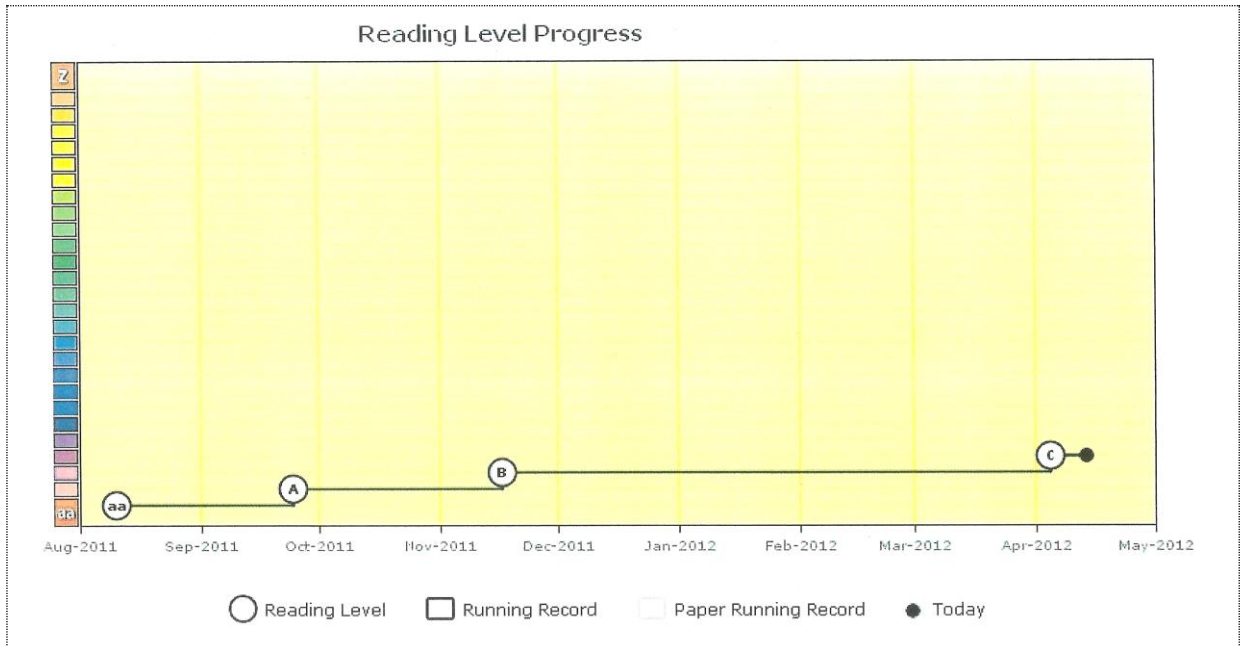
Figura 34 – Amostra de atividade escolar 9



Fonte: AAE 9 (leitura *online*) – Davi

Ao analisar o progresso de Pedro, os dados mostram que ele atingiu o **Nível B** no mesmo período que Davi e depois avançou para o **Nível C** no início do mês de abril/2012, onde permaneceu até o final da observação. Pedro levou um período de aproximadamente quatro meses e meio para mudar do **Nível B** para o **C**, demonstrando assim que o seu processo de desenvolvimento em leitura e compreensão de texto na LE demandam um tempo maior para que possa construir seu conhecimento linguístico. Uma das vantagens das atividades nesse *Website* é que cada participante avança no seu próprio ritmo e tempo, visto que o principal objetivo dessa atividade de leitura *online* é fazer com que a criança desenvolva autonomia para lidar com as diferentes mídias e para que possa ler diversos gêneros textuais na LE porque a “formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa”, e também de língua inglesa como LE, visto que a “proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e multiplicidade de sua significação” (ROJO e MOURA, 2012, p. 39). Na próxima página, a figura apresenta o gráfico de desempenho do participante Pedro, na qual é possível visualizar o período de tempo que ele demorou para avançar ao próximo nível de leitura.

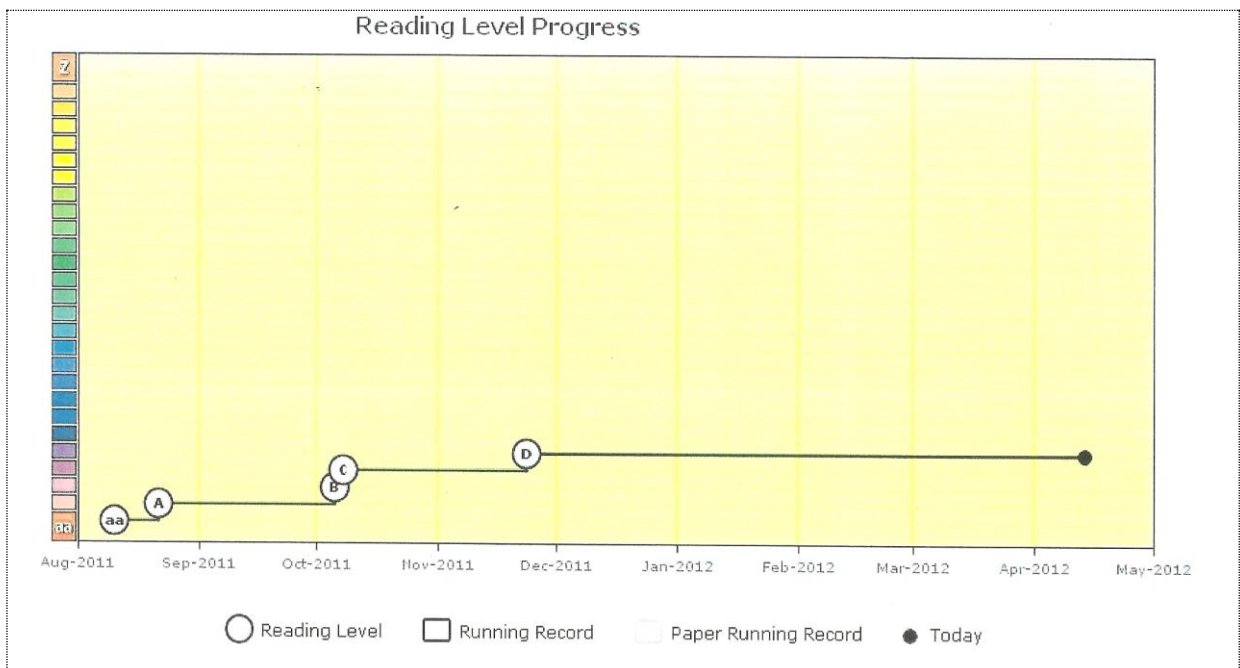
Figura 35 – Amostra de atividade escolar 10



Fonte: AAE 10 (leitura *online*) – Pedro

Já a participante Larissa conseguiu avançar um nível a mais que Pedro, atingindo o **Nível D** ao final do mês de novembro/2011, no qual se manteve até a metade do mês de abril/2012, como ilustra a figura abaixo.

Figura 36 – Amostra de atividade escolar 11

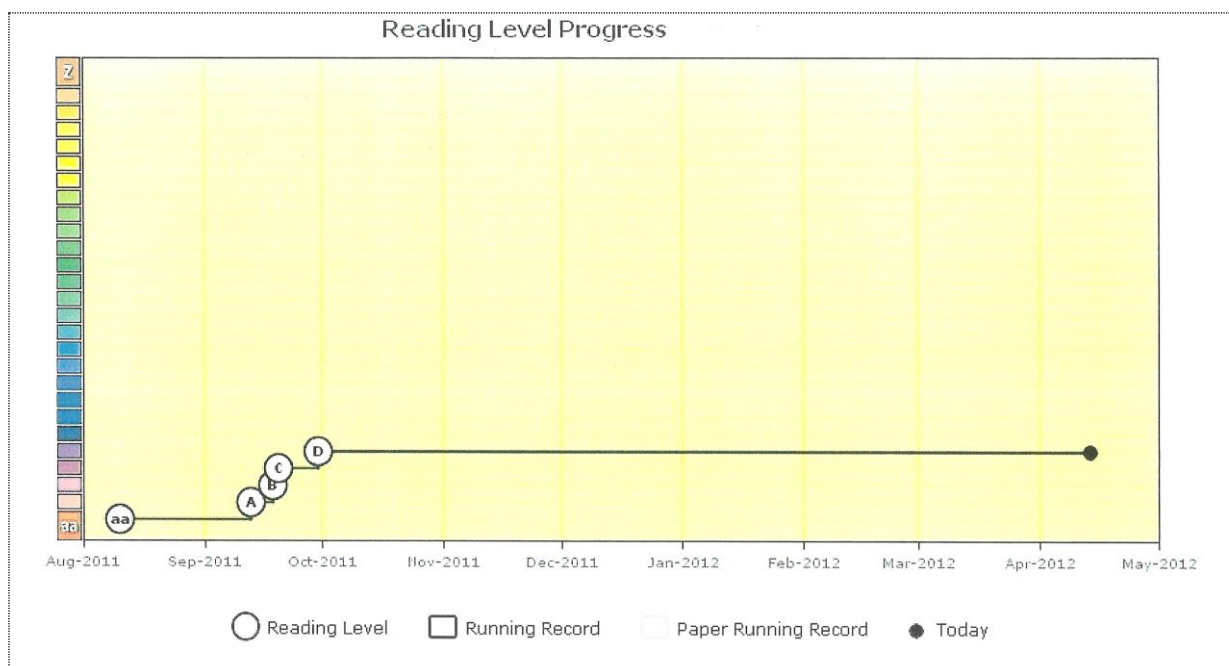


Fonte: AAE 11 (leitura *online*) – Larissa

De acordo com as informações disponíveis no *Website*, as características dos livros do **Nível D**⁶⁷ são as seguintes: para crianças de 4 a 7 anos de idade; total de 60 a 100 palavras; sentenças simples com frases prepositivas e oração introdutória; padrões repetitivos no meio com uma ou três mudanças de palavras por página; introdução de diálogos; temas familiares; de 10 a 12 páginas. Sendo assim, as histórias e textos diversos, que compõem esse nível de leitura apresentam aos alunos vários gêneros textuais, os quais são apresentados em textos descritivos, informativos, conceituais, humorístico, histórias reais, entre outros.

Os dados apresentados na Figura 36 mostram que Lúcia, assim como Larissa, atingiu o **Nível D**, só que seu processo foi um pouco diferente. Lúcia avançou, rapidamente, do **Nível aa** ao **Nível D** (três meses de leitura) e não progrediu mais até meados de abril/2012. Visto que o **Nível D** é composto por 40 livros diferentes, a participante permaneceu no mesmo nível praticando a leitura e a compreensão em LE em vários gêneros textuais até metade do mês de abril/2012.

Figura 37 – Amostra de atividade escolar 12

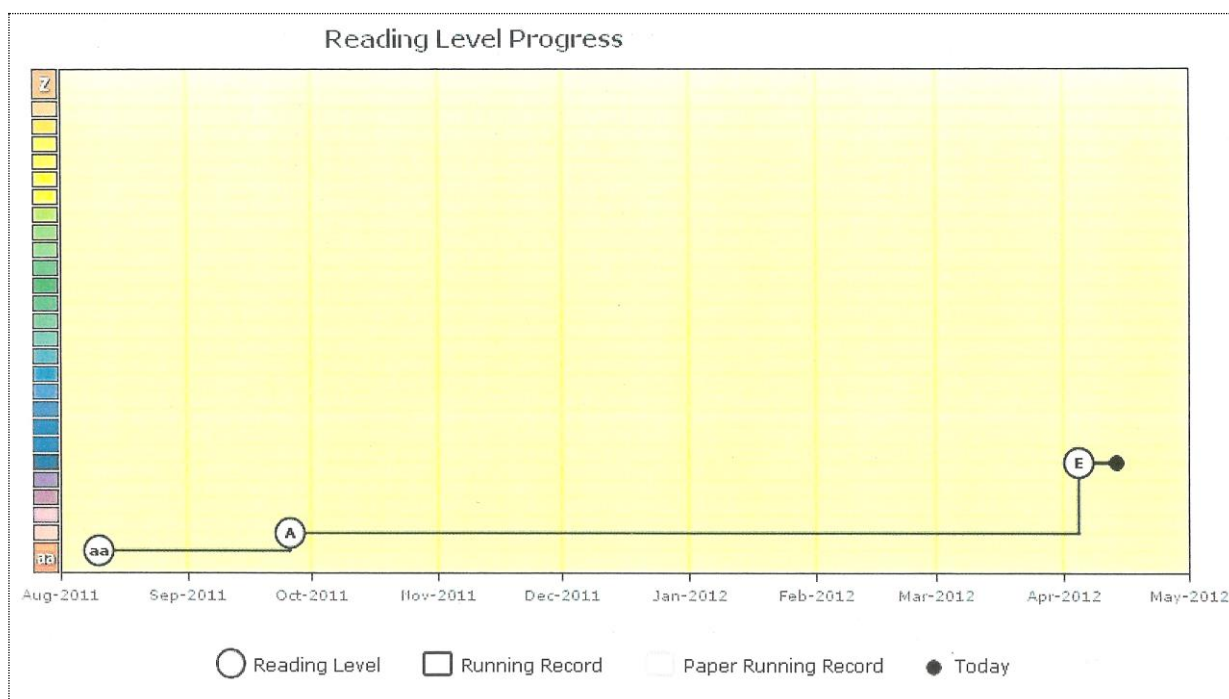


Fonte: AAE 12(leitura online) – Lúcia

⁶⁷ No original: “Level D Books Feature: ages 4-7 years old; 60–100 words total; Simple sentences with prepositional phrases and introductory clauses; Repetitive pattern in middle with one to three word changes per page; Dialogue introduced; Familiar topics; 10–12 pages.” Disponível em <<http://www.readinga-z.com/book/guided-reading.php?level=d&context=guided-reading>>. Acesso em 23 de março de 2013.

Já o progresso de Ana Júlia foi diferente dos demais participantes porque ela iniciou no **Nível aa**, no final do mês de setembro/2011 avançou para o **Nível A**, no qual permaneceu até o início do mês de abril/2012, e depois foi direto para o **Nível E**. Para entender melhor o progresso de Ana Júlia, questionei a participante e ela respondeu dizendo que os níveis anteriores estavam fáceis. De acordo com os dados apresentados até o momento, Ana Júlia atingiu o **Nível E** no início de abril/2012, demonstrando assim que conseguiu avançar mais do que Pedro, Davi, Larissa e Lúcia. A figura abaixo ilustra o progresso de Ana Júlia.

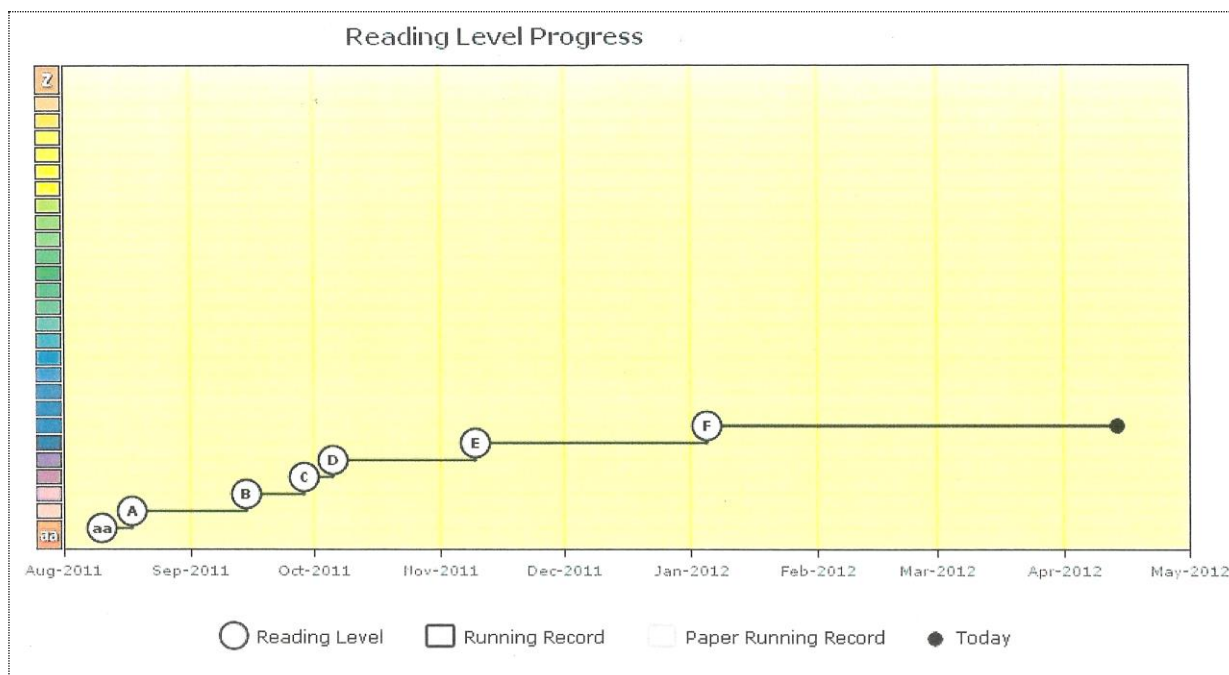
Figura 38 – Amostra de atividade escolar 13



Fonte: AAE 13 (leitura *online*) – Ana Júlia

Por fim, o participante que mais avançou nos níveis de leitura e compreensão em inglês foi Bruno, chegando ao **Nível F** no início do mês de janeiro/2012. Bruno avançou até o Nível E no início do mês de novembro/2011, no qual permaneceu até o início de janeiro/2012 e logo passou para o próximo nível. Ao atingir o **Nível F** de leitura, Bruno continuou a ler os livros desse nível até meados de abril/2012. Como cada nível de leitura possui diversas opções de títulos e atividades a serem feitas *online*, os participantes, mesmo permanecendo no mesmo nível, continuam a desenvolver a leitura e a compreensão de textos em inglês, adquirem novos vocabulários e constroem o conhecimento linguístico em LE. A figura abaixo apresenta o progresso de Bruno.

Figura 39 – Amostra de atividade escolar 14



Fonte: AAE 14 (leitura *online*) – Bruno

O **Nível F** ainda é para crianças entre 6 e 7 anos de idade e está de acordo com nível esperado de leitura e interpretação de textos em inglês para alunos nativos de língua inglesa que estão no 1º ano do Ensino Fundamental I. Os livros desse nível apresentam um desafio maior porque o número de palavras varia de 100 a 180 em diversos gêneros textuais. Considerando que os participantes estão aprendendo inglês como LE, o nível de leitura e compreensão que eles apresentaram, a partir dos dados gerados pelas amostras de atividades escolares realizadas *online*, está de acordo com o esperado para a faixa etária. Normalmente, ao se comparar alunos que frequentam EI/B no Brasil e seus resultados em atividades como essas, é esperado como resultado um abaixo do que alunos nativos conseguem atingir.

Ao analisar os dados gerados pelas amostras de atividades escolares é possível perceber que

[...] a perspectiva enunciativa da linguagem, na vertente bakhtiniana, mostra-se especialmente profícua, porque a leitura de gêneros discursivos diversos permite a ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas. (ROJO e MOURA, 2012, p. 39.)

Ao ler e compreender diversos gêneros discursivos em inglês, que estão disponíveis não somente em texto impresso, mas também em diferentes mídias, como na internet e ao produzir escrita espontânea em inglês sobre vários assuntos, os quais estão relacionados aos conteúdos acadêmicos, a construção do conhecimento linguístico em inglês foi favorecida, o que é evidente nos dados que foram triangulados, apresentados e analisados nesse subitem.

Dessa forma, acredito ter atingido o segundo objetivo proposto para este estudo ao verificar que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos em inglês favorece a construção do conhecimento linguístico do participante, respondendo assim a sub-pergunta 2 da pesquisa. Justifico a resposta dizendo que os participantes demonstraram, ao final do letivo, que são capazes de produzir textos escritos, ler e interpretar, além de discutir sobre diversos assuntos acadêmicos em inglês porque participaram de atividades contextualizadas na LE. Ao aprender sobre algo que lhe interessa e que faz parte do seu mundo, o participante demonstrou interesse em ir além do que foi apresentado em sala de aula, fazendo com que seu conhecimento extrapolasse os limites físicos da sala de aula. Muitos alunos trazem para a escola livros, revistas, jogos, brinquedos entre outras coisas referente a um conteúdo que estão estudando em uma determinada disciplina. Isto demonstra que, além de estarem interessados no conteúdo, estão relacionando os conteúdos aprendidos com suas vivências fora da sala de aula porque, segundo Rojo e Moura (2012, p. 76),

[...] a pedagogia que leva em conta os multiletramentos incorpora a prática situada e embasada na experiência da criança, aberta à conceituação, que propõe o dialogismo e a análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem à construção e uso dos conhecimentos adquiridos.

Ao encontrar essa “prática situada e embasada na experiência da criança” o processo de construção do conhecimento passa a ser algo significativo e contextualizado, o que motiva a criança a buscar novos conhecimentos, e, é nesse processo complexo e dinâmico que acontece através das práticas de leitura e de escrita que a criança constrói o seu conhecimento linguístico na LE.

4.4 A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS BILÍNGUES

Para responder a terceira sub-pergunta de pesquisa, a qual pretende descobrir se a proposta da EI/B investigada contribui para a formação de cidadãos críticos e bilíngues que sejam capazes de atuar na sociedade contemporânea por meio da comunicação na língua materna e na língua estrangeira, inicio a análise discutindo sobre a relação entre ser um cidadão crítico e saber ler e escrever. Soares (2011, p. 57) tece algumas reflexões sobre a relação entre cidadania e alfabetização e afirma que, para se pensar sobre essa relação

[...] é preciso fugir a uma interpretação linear desses dois termos, atribuindo-lhes uma relação de causa-consequência, em que a construção da cidadania seja vista como dependente da alfabetização; está deve ser vista como um componente, entre muitos outros, da conquista, pela população, de seus direitos sociais, civis e políticos.

Eu diria que a relação entre a cidadania e os multiletramentos é direta e interdependente. Ou seja, saber ler, escrever e interpretar as informações que são compartilhadas no mundo globalizado, não somente na língua materna, mas também em inglês, é indispensável a uma “sociedade fundamentalmente grafocêntrica” (SOARES, 2011), na qual o domínio da língua escrita é parte fundamental às atividades econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade. Sem o domínio da língua, ou melhor, das línguas materna e estrangeira, como os cidadãos serão capazes de conquistar seus espaços, defender suas opiniões, atuar efetivamente em todos os âmbitos da sociedade contemporânea da qual fazem parte? Como interagir nessa sociedade que, além de grafocêntrica é multissemiotizada, e onde as informações que circulam ultrapassam as fronteiras geográficas e atingem dimensões planetárias?

Para descobrir se a proposta de educação da EI/B investigada contribuiu para a formação de cidadãos críticos, que são atuantes na sociedade e que se comunicam nas duas línguas, materna e estrangeira, os dados gerados por meio da entrevista focalizada (FLICK, 2009) e do questionário III ilustram como os participantes se colocam frente a um problema que pertence a todos os cidadãos do mundo – a preservação do planeta Terra. A análise tem como foco encontrar nos dados gerados evidências sobre a opinião dos participantes a respeito

da preservação do planeta Terra, visando assim, verificar se os mesmos apresentam em suas respostas características de um cidadão do mundo crítico, o qual deve reconhecer seus deveres e obrigações para com o meio ambiente onde vivem. Durante as aulas de ciências e ética, tais assuntos foram discutidos e várias atividades foram realizadas sobre a temática. Os dados abaixo ilustram parte das respostas que os participantes deram à seguinte pergunta feita em português: *O que você pode fazer para preservar o Planeta Terra?*

(Excerto 17 – QIII 30/04/2012)

Lúcia

Eu posso dar coisas para crianças pobres. Eu posso não usar muito papel porque ajuda os animais. Eu posso reciclar como fazer coisa e brinquedos de sucata.

(Excerto 18 – QIII 30/04/2012)

Davi

Nos podemos cuidar o planeta. Quando um tem um trabalho, nos podemos construir um robô enorme de sucata.
Quem joga lixo no chão é quem destrói a natureza.

(Excerto 19 – QIII 30/04/2012)

Larissa

Você também tem que jogar no lixo tem que cuidar dos animais ajudando a nossa cidade não deixando ela suja e quem está ajudando está certa.

(Excerto 20 – QIII 30/04/2012)

Bruno

Não poluir o planeta terra. E parar de cortar as árvores, não caçar os animais. Plantar árvores cuidar das árvores. E cuidar dos animais.

(Excerto 21 – QIII 30/04/2012)

Pedro

Nos temos que reciclar os materiais camisetas e brinquedos.
Nos não podemos desperdiçar comida e jogar lixo no chão.
De você ver uma pessoa jogar lixo no chão você fala:
- você tem que jogar o lixo no lixo!
Você não pode desperdiçar água.

Todos os participantes mencionaram a importância da reciclagem para a preservação do planeta e também mencionaram que é preciso plantar mais árvores, cuidar dos animais e ajudar as crianças pobres. Talvez os participantes mencionaram tais assuntos porque foram temas discutidos nas aulas de ética, o que demonstra que a proposta curricular da EI/B investigada promove momentos de discussão sobre assuntos tão relevantes a essa nova geração de cidadãos globais que precisam ser mais conscientes de seus direitos e deveres. Ao participarem de discussões em inglês sobre tais assuntos, os participantes transferiram seus conhecimentos e conceitos aprendidos na LE para a língua materna, o que possibilitou a escrita sobre o assunto em português, demonstrando assim que a transferência linguística entre as línguas acontece e que, como apresentado no capítulo teórico dessa dissertação, a Hipótese da Interdependência proposta por Cummins (1981, 1991, 2005) deve ser considerada no contexto específico da EI/B.

Seguindo nessa perspectiva, no início da entrevista focalizada questioneei os participantes sobre o que é ser um cidadão do mundo. Primeiramente, todos ficaram

pensativos e conversaram com o colega ao lado sobre o que seria ser um cidadão do mundo. Essa discussão foi conduzida em inglês e os participantes chegaram a um entendimento próprio do que é ser um cidadão do mundo. Nas palavras de Pedro, “*ah, it’s like us, we travel, we speak English, we be kind with friends, we not hurt the animals and we recycle,... this things*” (ah, é como a gente, a gente viaja, fala inglês, a gente é gentil com os amigos, não machucamos os animais e a gente recicla, ... essas coisa). É claro que é preciso considerar, no momento da análise, que a opinião das crianças entre sete e oito anos de idade está de acordo com a capacidade que tem de elaborar suas reflexões. Penso que, quanto mais cedo as crianças forem expostas a discussões sobre assuntos diversos, exigindo delas o desenvolvimento do pensamento crítico, menos dificuldades de compreensão sobre assuntos complexos terão no futuro, pois “educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra” (MORIN, 2004, p. 93).


Sendo assim, ensinar crianças a compreender as questões sobre preservação ambiental e explicar que, como cidadãos globais precisam ter uma opinião sobre o assunto, não é tarefa fácil ao educador porque para compreender algo “inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2004, p. 95). Apresento então, a capacidade de reflexão dos participantes sobre um vídeo que assistiram sobre reciclagem. Os dados foram gerados após seguir os procedimentos propostos por Flick (2009) para a Entrevista Focalizada (EF), a qual foi anteriormente explicada no Capítulo III, item 3.4, subitem 3.4.4.

Início a análise com a resposta de Pedro a segunda pergunta da EF, na qual o participante teria que responder o que ele entendeu sobre o vídeo. Segue a resposta de Pedro: “Eu entendi que três é um número mágico por causa das três palavras especiais ‘Reduzir, Reusar e Reciclar’”. É possível verificar que o participante compreendeu a mensagem do vídeo e resumiu em poucas palavras a ideia principal. A pergunta três se refere a opinião do participante sobre como ele pode ajudar a preservar o planeta Terra, e Pedro respondeu: “Eu tenho que reciclar, não posso matar os animais e tenho que plantar flores e árvores”. Para verificar se realmente o participante compreendeu o significado das três palavras mágicas que são apresentadas no vídeo, na quarta pergunta Pedro explicou cada uma das palavras mágicas: “Reduzir significa não jogar muito lixo; Reusar significa usar de novo e Reciclar significa fazer algo com o lixo”. A figura abaixo ilustra as respostas de Pedro em inglês.

Figura 40 – Entrevista Focalizada 1

1. Watch the video “Reduce, Reuse, and Recycle”.

<http://www.youtube.com/watch?v=G1yBQv1hLRY>



2. What did you understand from the video?

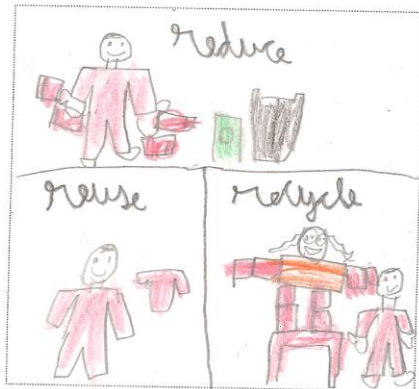
I understand that there is a magic number because of the three special words Reduce, Reuse, and Recycle!

3. As a Citizen of the World, how can you help preserve Planet Earth?

I have to recycle, I can't kill the animals and I have to plant flowers and trees.

4. Explain the 3Rs. Illustrate your answer.

Reduce means not to throw a lot of trash.
Reuse means use again.
Recycle means to make something with the trash.



Fonte: EF 1 – Pedro (01/06/2012)

Além de se expressar com clareza na LE, Pedro demonstra ter compreendido a mensagem do vídeo e entende que, como um cidadão do mundo ele pode ajudar a preservar o planeta. Ao analisar as respostas do participante reflito sobre a proposta da EI/B e penso que a escola está no caminho certo na promoção uma educação crítica baseada no desenvolvimento dos multiletramentos nas duas línguas – materna e estrangeira. Concordo com Delors (1999, p. 47) quando o autor afirma que “a compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente”, e por isso a criança precisa discutir sobre questões pertinentes à preservação do planeta, principalmente em um período no qual muitas nações estão preocupadas com o futuro dos recursos naturais, sustentabilidade, aquecimento global, entre vários outros assuntos que assustam a continuidade da humanidade no planeta. Para tanto, um cidadão deve ser capaz de exercer sua cidadania e “ter consciência de suas obrigações e lutar para que o que é justo e correto seja colocado em prática” e, além disso, um dos deveres do cidadão é “proteger a natureza” (Art.


5º da Constituição Brasileira) como consta no site do Governo do Brasil⁶⁸ ao citar resumidamente os direitos e deveres dos cidadãos brasileiros.

A próxima figura apresenta as respostas de Lúcia à entrevista focalizada. A análise das respostas segue logo abaixo à figura.

Figura 41 – Entrevista Focalizada 2

1. Watch the video “Reduce, Reuse, and Recycle”.

<http://www.youtube.com/watch?v=G1yBQv1hLRY>



2. What did you understand from the video?


The video tells that 3 is a magic number because there are three important things: Reduce, reuse, recycle.

3. As a Citizen of the World, how can you help preserve Planet Earth?

I can reduce reuse and recycle. I can be kind to people and animals.

4. Explain the 3Rs. Illustrate your answer.

Reduce is to make less trash.
Reuse is to use clothes again.
Recycle is to recycle trash.



Fonte: EF 2 – Lúcia (02/06/2012)

Da mesma forma que Pedro, Lúcia demonstrou compreender a mensagem do vídeo e respondeu a segunda pergunta dizendo que “o vídeo fala que 3 é um número mágico porque há três coisas importantes reduzir, reusar e reciclar”. Na próxima pergunta, Lúcia diz que

⁶⁸ Para maiores informações sobre os Direitos e Deveres do Cidadão consultar os seguintes *Websites* do Governo Brasileiro <<http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/direitos-e-deveres>> e <<http://www.cidadaoalerta.org.br/conteudo.php?id=36>>. Acesso em 24 de março de 2013.

pode ajudar a preservar o planeta reduzindo, reusando e reciclando e também ao ser gentil com as pessoas e com os animais. Perceba nesta resposta a sensibilidade da participante ao mencionar que a virtude da gentileza, demonstrando assim compreender que a relação com o outro também é um fator fundamental para a manutenção de um planeta saudável! E, ao explicar o significado dos 3Rs, Lúcia responde: “Reduzir é fazer menos lixo. Reusar é usar roupas de novo. Reciclar é reciclar lixo”. Sua resposta demonstra que compreendeu a mensagem do vídeo e, acredito que Lúcia, após ter feito essa atividade, não se esquecerá da importância de reduzir, reusar e reciclar!

Ao concluir a análise dos dados gerados pela entrevista focalizada é possível perceber que a proposta da EI/B investigada segue em direção à formação de cidadãos críticos bilíngues, visto que os participantes da pesquisa demonstraram ser capazes de discutir sobre questões que envolvem cidadania em português e em inglês ao responderem o questionário III em português e a entrevista focalizada em inglês. Ao responder a terceira e última subpergunta de pesquisa penso que a proposta da escola está alinhada a uma perspectiva de educação crítica com base nos multiletramentos, a qual possibilita formar cidadãos críticos e que vão atuar positivamente em qualquer sociedade onde forem fazer parte, seja no Brasil ou no exterior. Mas penso que ainda há um longo caminho a ser seguido para que a escola realmente forme cidadãos críticos bilíngues. Talvez mais atividades que levassem as crianças a extrapolar os muros da escola, pois em um mundo globalizado e com o acesso que se tem as novas TICs seria possível criar Blogs sobre temas polêmicos, promover a interação via Skype com crianças de outros lugares do mundo para discutirem sobre cidadania, ou então produzir jornais escritos a serem divulgados na comunidade escolar, entre outras possibilidades que dependem apenas de uma mente criativa.

4.5 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO E CULTURAL

Após cumprir com os objetivos específicos traçados para o estudo e responder as três subperguntas de pesquisa, é chegado o momento de atingir o principal objetivo do presente trabalho que foi investigar o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como LE em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I que estão inseridos no

contexto transcultural e plurilíngue da EI/B. Sendo assim, inicio a última parte da análise dos dados dando voz aos participantes do estudo e escutando o que eles têm a dizer sobre a LE. Será que os alunos gostam de falar inglês? Para entender melhor a posição dos participantes, o quadro resumidor abaixo apresenta suas respectivas respostas.

Tabela 9 – Dados do QII (pergunta 1)

Pergunta 1: Você gosta de falar inglês? Por quê?		
Participante	Resposta	Justificativa
Bruno	Sim	“porque eu gosto de falar inglês.”
Pedro	Sim	“porque eu consigo me comunicar com outras pessoas.”
Ana Júlia	Eu gosto.	“porque é uma língua diferente e legal.”
Davi	Um pouco	“porque eu fico cansado.”
Larissa	Eu amo.	(não justificou)
Lúcia	Sim	“porque inglês é a língua que mais se fala.”

Fonte: tabela minha

Dos seis participantes, cinco afirmaram que gostam de falar inglês e apenas um disse que gosta “um pouco”, e ele justifica dizendo que fica cansado. Entendo que o participante fica cansado porque o período integral da EI/B investigada é extenso, são seis horas de atividades escolares em duas línguas. Algumas crianças reclamam de cansaço, até mesmo porque os desafios são muitos e o grau de atenção e concentração exigido da criança é alto.

A partir dos dados apresentados é possível perceber que os participantes não apresentam resistência em aprender inglês e suas justificativas demonstram certa compreensão do que a língua inglesa representa hoje na sociedade contemporânea. Quando Lúcia diz que o “inglês é a língua que mais se fala” ela demonstra conhecer o papel da língua inglesa como língua internacional no mundo globalizado. Ao triangular esses dados com os dados gerados pelo questionário I, os pais de Lúcia mencionaram como uma vantagem o interesse que a filha demonstra em aprender inglês. Lúcia, aos sete anos de idade, já é capaz de entender que, como o inglês é a língua mais falada no mundo, ela precisa aprender para poder se comunicar e interagir na sociedade contemporânea, o que de certa forma estimula o seu interesse pela língua.

Já Pedro responde que ele gosta de falar inglês porque consegue se comunicar com outras pessoas. A necessidade de uso da LE para a comunicação é fato na rotina escolar dos participantes, pois estão inseridos num contexto onde a língua inglesa está presente em quase todas as interações sociais, que vão desde as atividades direcionadas em sala de aula às brincadeiras na hora do parquinho.

Então, os participantes gostam de falar inglês e não apresentam resistência ao aprender a língua. Para complementar tais dados, imagino ser considerável também dar voz aos pais dos participantes para verificar os motivos que os levaram a escolher a EI/B para seus filhos. A tabela abaixo apresenta um resumo das respostas à primeira pergunta do QI feita aos pais dos participantes.

Tabela 10 – Dados do QI (pergunta 1)

PAIS DE:	Os pais do participante escolheram a EI/B porque ...
Ana Júlia	<p>... proporciona à criança um panorama mais amplo do mundo.</p> <p>... a criança pequena tem melhor entendimento das estruturas linguísticas.</p> <p>... quando exposta a este tipo de ensino desde a Ed. Infantil a criança tem mais facilidade para elaborar pensamentos em inglês.</p> <p>... a criança transfere seus conhecimentos de uma língua para outra.</p>
Davi	<p>... o inglês é essencial para a vida do filho.</p> <p>... aprender línguas na infância é mais eficaz.</p>
Bruno	<p>... queriam uma instituição de ensino que apresentasse inglês em seu programa regular.</p>
Lúcia	<p>... a proposta da escola interessou a família.</p>
Pedro	<p>... no mundo atual o inglês é fundamental.</p> <p>... se a família se mudar para outro país o fato do filho estudar na EI/B facilitará a sua adaptação em qualquer país.</p>
Larissa	<p>... aprender inglês nos dias de hoje passou a ser um item obrigatório no processo de aprendizagem de uma criança.</p> <p>... a criança consegue se comunicar em inglês de maneira natural.</p> <p>... a aprendizagem é mais prazerosa.</p>

Fonte: tabela minha

A partir dos dados apresentados é possível perceber que o principal motivo que levou os pais dos participantes a escolherem a EI/B para seus filhos foi à proposta de ensino da língua inglesa como parte do currículo escolar. Os pais reconhecem que aprender inglês é fundamental para uma formação mais completa das crianças. Eles afirmam que “o inglês é essencial para a vida do filho” talvez porque os pais cultivam a crença de que ao aprender uma língua estrangeira a pessoa terá mais oportunidades na vida. Ou porque acreditam que, da mesma forma que Rajagopalan (2003, p. 65), a língua estrangeira hoje representa e “sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta”. Prefiro considerar a opção dos pais não de acordo com a visão simplista que o autor citado apresenta, mas sob um ângulo maior de oportunidades que a aprendizagem da língua inglesa pode possibilitar à criança, ao jovem que está na EI/B como, por exemplo, o contato com as diversas culturas, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos em inglês, a experiência de ter um professor estrangeiro, oportunidades de intercâmbio para estudar em escolas/universidades no exterior, dentre muitas outras. Todas essas possibilidades vão além de uma simples condição de “ser uma pessoa culta” ou “subir na vida” como menciona o autor acima citado. A construção do conhecimento linguístico e cultural na LE será uma consequência natural de uma formação holística, completa, onde o aluno terá também a oportunidade de desenvolver suas capacidades e habilidades, isto porque o processo de ensino e aprendizagem não se restringe apenas ao ensino de estruturas linguísticas. E, além disso, a proficiência acadêmico-cognitiva (CUMMINS, 1979) que o participante desenvolveu ao longo do ano letivo no 2º Ano do Ensino Fundamental ao aprender os conteúdos em inglês favorece a transferência linguística de conceitos e conhecimentos para a língua materna e vice-versa. Cummins (1981, 2005), a partir da Hipótese da Interdependência, desenvolveu os modelos de *Common Underlying Proficiency* e *Separate Underlying Proficiency* para explicar como as línguas se relacionam no cérebro do aprendiz. Hoje se entende que as línguas não estão divididas em locais separados no cérebro, mas sim compartilham espaços comuns onde as línguas se comunicam, pois há cinco tipos possíveis de transferência: transferência de elementos conceituais (ex. compreensão do conceito de fotossíntese), de estratégias metacognitivas e metalinguísticas, de aspectos pragmáticos de uso da língua, de elementos específicos e de conhecimento fonológico. Os tipos de transferência linguística serão acionados de acordo com a situação sociolinguística no qual o aprendiz está inserido.

Após o exposto acima e de acordo com as demais análises feitas nos subitens anteriores posso dizer que a construção do conhecimento linguístico e cultural dos participantes foi possível devido a alguns fatores que considero relevantes ao processo: **1)** famílias e participantes estão cientes da importância que o inglês como língua internacional representa na sociedade contemporânea; **2)** as interações sociais são fundamentais à construção do conhecimento linguístico e cultural, sem as interações que acontecem no ambiente transcultural e plurilíngue da escola talvez o principal objetivo da língua seria perdido – a comunicação; **3)** o aprendizado de conteúdos acadêmicos que compõem o programa curricular, os quais são ministrados em inglês, possibilitam o acesso a vocabulários novos, desenvolvem os multiletramentos na LE e possibilitam que os participantes internalizem conceitos acadêmicos em inglês, os quais podem ser transferidos para a língua materna e **4)** a compreensão de que o aluno é um ser holístico permite que a educação oferecida pela escola investigada considere as múltiplas dimensões do ser humano, promovendo assim a formação de alunos que são capazes de interagir com diversas culturas e povos ao se comunicarem em inglês e que, ao serem potenciais Cidadãos do Mundo, serão capazes de promover as transformações necessárias à sociedade contemporânea. Assim deveriam ser todas as propostas educacionais, visto que “todo o ser humano deve ser preparado [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1999, p. 99).

4.6 RETOMANDO O CAPÍTULO

O capítulo destinado à análise dos dados gerados pelos diversos instrumentos de pesquisa apresentou dados suficientes que trouxeram as evidências necessárias para responder as perguntas de pesquisa e cumprir com os objetivos traçados para o presente estudo. Após uma exaustiva triangulação de dados e uma análise interpretativa fundamentada nas premissas teóricas apresentadas no Capítulo II, os resultados foram aparecendo e as peças deste imenso quebra-cabeça foram se organizando para formar uma resposta, mesmo que ainda inacabada,

sobre o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês no contexto específico da EI/B investigada.

No próximo capítulo pretendo retomar as perguntas de pesquisa e respondê-las novamente de uma forma mais direta e objetiva para que fique claro ao leitor os resultados da pesquisa. Como todo estudo empírico apresenta implicações, discuto no subitem 5.3 sobre algumas possíveis implicações dos resultados desta pesquisa para a educação linguística no país. Além disso, apresento as limitações que enfrentei ao longo da trajetória de investigação, algumas sugestões para estudos futuros e por fim, teço as considerações finais.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 INTRODUÇÃO



Figura 42: Libertação pelo conhecimento⁶⁹

“O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática.”
(BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46.)

A presente pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada é o resultado de uma incessante busca pelo conhecimento na tentativa de melhor entender a complexidade do processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como LE em um contexto que é transcultural e plurilíngue. Essa tentativa é contínua e infinita, uma vez que, ao longo de muitos anos de trabalho com educação internacional/bilíngue em alguns estados brasileiros, percebo o fenômeno da linguagem como um processo dinâmico, dialético e complexo. Dinâmico porque as variáveis envolvidas no processo são múltiplas; dialético porque é ao perguntar-responder-refutar que se constrói o conhecimento a partir do diálogo com o outro e complexo, porque assim como o universo, muitos questionamentos ainda continuam sem respostas devido à complexidade do assunto. Como uma professora-pesquisadora, investigo minhas dúvidas e incertezas relacionadas à prática pedagógica e o ensino da língua inglesa de forma a buscar respostas fundamentadas em pesquisa e teórica que justifiquem minhas escolhas metodológicas. Tais escolhas metodológicas precisam estar de

⁶⁹ Figura 42: Libertação pelo conhecimento. Imagem disponível em <http://pintapalavras.blogspot.com.br/2010/08/normal-0-21-false-false-false-pt-x-none.html>. Acesso em 03 de março de 2013.

acordo com o que acredito ser relevante ao processo de construção do conhecimento linguístico e cultural dos alunos. Além de se preocupar com a formação contínua, o professor deveria entender que, antes de ser um professor de línguas, ele é um educador! Por ser um educador, ele precisa desenvolver seus alunos em todas as suas dimensões, ou seja, de forma holística.

Tendo isto em mente e visto que “os sistemas educativos devem dar respostas aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (DELORS, 1999. P. 68), o leitor encontrará, nos itens que compõem o último capítulo da dissertação, uma retomada dos resultados da pesquisa e uma discussão a cerca das implicações que os resultados do estudo podem trazer à área de investigação em Linguística Aplicada e áreas afins. Assim, uma reflexão sobre o inacabamento se faz necessária, pois estudos como esse apresentam diversas limitações que, muitas vezes, fazem da trajetória de investigação um desafio. Devido às limitações, muitos temas interessantes e relacionados a presente pesquisa não foram incluídos no estudo, e, por isso, irei apresentar algumas sugestões para estudos futuros. E, por fim, o último item do capítulo apresenta as considerações finais acerca da pesquisa realizada.

5.2 RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir da triangulação dos dados, que é “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos [...]. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61), foi possível responder as seguintes perguntas de pesquisa: Como ocorre o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como língua estrangeira em alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I inseridos no contexto de uma escola internacional/bilíngue (português/inglês)?; As interações sociais que acontecem no contexto transcultural e plurilíngue da EI/B promovem a construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês? Se sim, como? Se não, por quê?; Aprender conteúdos acadêmicos em inglês favorece a construção do conhecimento linguístico na LE?

Por quê? e De que forma a proposta de educação da EI/B investigada contribui para a formação de cidadãos críticos bilíngues?

Retomando os resultados apresentados no capítulo referente à análise dos dados, o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural é promovido pelas interações sociais que são estabelecidas em inglês, visto que a LE tem uma função social significativa no contexto transcultural e plurilíngue da EI/B investigada. Além disso, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos favorece a construção do conhecimento linguístico porque desenvolve os multiletramentos que levam à apropriação de estruturas linguísticas necessárias a produção de textos escritos em diversos gêneros textuais e sobre vários assuntos. Ao desenvolver os multiletramentos em inglês o estudante se sente mais seguro quanto a sua posição de cidadão do mundo global porque é capaz de interagir com pessoas de diferentes nacionalidades e línguas de maneira crítica, assumindo dessa forma uma postura de cidadão crítico e bilíngue na sociedade contemporânea.

5.3 IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados do estudo trazem como implicações teóricas, práticas e metodológicas. Teóricas porque é preciso ampliar as investigações na área de Linguística Aplicada e desenvolver mais estudos sobre o contexto específico das EI/B no Brasil e no mundo, visto que tais instituições de ensino estão em crescente expansão. Ao desenvolver mais pesquisas sobre o assunto, novos arcabouços teóricos vão aparecer e podem ser utilizados para se tentar compreender melhor as práticas pedagógicas de tais instituições e vice-versa, pois a partir da prática também é possível se criar novas teorias que irão fundamentar o que já acontece em sala de aula.

Ainda sobre as implicações práticas, é possível se fazer uma comparação entre o ensino da língua inglesa como LE nas escolas regulares da rede pública e privada, o qual ainda é focado apenas no ensino de estruturas linguísticas, e a proposta do desenvolvimento dos multiletramentos na LE a partir do aprendizado de conteúdos acadêmicos que foi apresentado no presente estudo. Dessa forma, será possível promover uma reflexão sobre novas estratégias e maneiras de se contextualizar a LE no contexto escolar brasileiro para que os alunos realmente construam esse conhecimento que é linguístico, mas também cultural. A

partir dessa reflexão, penso que será relevante discutir sobre a formação dos professores que pretendem atuar no contexto das escolas que oferecem educação internacional/bilíngue, uma vez que é preciso ensinar os conteúdos acadêmicos na língua alvo. Para tanto, será que esses professores devem ter sua formação inicial em um curso de Pedagogia ou em um curso de Letras? Como garantir que o curso realmente consiga capacitar esse professor para atuar no contexto específico das escolas internacionais/bilíngues? E o que fazer para promover a fluência e proficiência dos professores de língua inglesa que terão que ensinar conteúdos acadêmicos na LE? Será responsabilidade da universidade ou de cada profissional? Ficam aqui várias dúvidas e incertezas que podem ser investigadas em estudos futuros, que serão apresentados no item 5.5 desse mesmo capítulo.

5.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Início este subitem com a citação de Morin (2004, p. 86) que diz que o “conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” porque o processo da investigação foi tão complexo e dinâmico quanto o contexto que investigado. A cada página escrita e relida um universo de novas inquietações surge, e tais inquietações precisam ser adormecidas momentaneamente para que se mantenha o foco nos objetivos do estudo.

Neste momento confesso que muitas limitações se fizeram presentes ao longo da trajetória de investigação, as quais foram superadas uma a uma até chegar às considerações finais. Posso afirmar que uma das limitações mais consideráveis foi a questão “tempo”. Tempo de ler vários autores, tempo de coletar os dados, tempo de escrever, reler as teorias, reescrever os capítulos, repensar as perguntas de pesquisa, enfim, tempo! Este vai-e-volta entre teoria <-> dados <-> análise <-> teoria é um movimento complexo e dinâmico que exige do pesquisador flexibilidade e um foco constante para não se perder “no oceano de incertezas” que vão surgindo.

Além do fator “tempo”, considero como uma limitação à investigação os poucos estudos na área de Linguística Aplicada realizados no contexto de escolas internacionais/bilíngues no Brasil. Um exemplo seria os estudos sobre Multiletramentos, onde as teorias a cerca do assunto se remetem ao ensino da língua portuguesa como língua materna

e sobre o ensino da língua inglesa como língua estrangeira em escolas públicas no Brasil. Sabendo que as realidades entre o contexto da EI/B investigada e da escola pública brasileira diferem em vários aspectos, foi necessário traçar paralelos entre as teorias e relacioná-las à realidade da escola investigada, levando em consideração as especificidades de cada situação investigada.

5.5 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Apresento neste subitem algumas sugestões de assuntos que podem ser explorados por pesquisadores interessados em investigar no contexto das EI/B no Brasil. As sugestões de estudos futuros são, na verdade, perguntas, dúvidas, inquietações que persistem e que precisam ser contempladas na área de investigação em Linguística Aplicada e áreas afins. As questões estão organizadas por áreas de interesse:

- ⇒ **Formação de Professores:** que formação inicial o professor de línguas deveria ter para atuar nas escolas internacionais/bilíngues da Educação Infantil ao Ensino Médio? Seria Pedagogia ou Letras? Ou as duas juntas? Quais habilidades e competências o professor de línguas precisa ter para atuar no contexto transcultural e plurilíngue das escolas que oferecem educação internacional/bilíngue? Como o professor de línguas poderá se capacitar para ministrar os conteúdos acadêmicos na língua estrangeira?
- ⇒ **Políticas de Ensino:** quais diretrizes oficiais, nacionais, orientam a prática pedagógica nas escolas internacionais/bilíngues? A Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, os Referências Curriculares para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio contemplam em suas diretrizes parâmetros curriculares para a educação internacional/bilíngue que é ofertada em diversas escolas no país? Por lei, qual a formação inicial do professor para atuar nas escolas internacionais/bilíngues? Como regulamentar legalmente a atuação de professores estrangeiros que assumem as mais diversas posições nas EI/B? Legalmente, qual a formação que este professor estrangeiro deve ter para atuar nas escolas brasileiras?
- ⇒ **Currículo e Avaliação:** qual seria o programa curricular mais adequado a uma EI/B no Brasil? Quais teorias pedagógicas e linguísticas poderiam ser aplicadas? Como avaliar

os alunos inseridos no contexto transcultural e plurilíngue de tais escolas que trazem uma gama de características próprias e únicas? Como adequar a proposta de um currículo internacional ao nacional?

Essas são apenas algumas das inúmeras possibilidades de investigação a partir dos resultados do presente estudo. Ressalto que as questões sobre currículo e avaliação já estão sendo investigadas por mim em outro mestrado que faço em *Multidisciplinary Studies* na *State University of New York - SUNY*, no qual pretendo investigar sobre *Curriculum Design, Assessment e Brain Research*. Nesse estudo investigo sobre a elaboração de currículos para o Ensino Fundamental Bilíngue (português/inglês) que estejam de acordo com as melhores práticas de ensino e que utilizem abordagens diferenciadas de instrução e avaliação com base em estudos sobre o funcionamento do cérebro e como se deve estimulá-lo para melhor aprender, caracterizando assim uma investigação multidisciplinar.

5.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de uma língua estrangeira, independentemente do contexto no qual ocorre e da língua, deve transbordar as questões meramente linguísticas e instrumentais, avançando para uma proposta voltada a construção de um conhecimento linguístico mais amplo, que é também cultural. Defendo então, uma proposta de educação linguística para o ensino de línguas estrangeiras, na qual **o professor de línguas é, antes de tudo, um educador!** Ao entrar em uma sala de aula o professor precisa ter consciência de que está desempenhando um papel social fundamental para a construção de uma sociedade ética, transcultural e globalizada. E mais do que isso, o professor precisa sempre

[...] associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33.)

De acordo com essa premissa, afirmo que o estudo contribuiu significativamente para minha formação enquanto educadora e professora de inglês, pois promoveu momentos de reflexão e ressignificação de conceitos e crenças a respeito dos processos que envolvem o conhecimento linguístico e cultural. Como apresentei em minha biografia no início da dissertação, já percorri uma longa caminhada na área que hoje chamo de “educação linguística”, e, a partir deste momento, defino uma nova etapa em minha trajetória de vida.

Considero então, que a construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como língua estrangeira ao ser constituído sob uma abordagem sociocultural do conhecimento e estando filosoficamente apoiado nas premissas enunciativo-discursiva bakhtiniana, possibilitou aos participantes oportunidades reais de desenvolvimento dos multiletramentos em inglês, constituindo-os como cidadãos bilíngues, críticos e reflexivos, capaz de participar ativamente na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. S. **O recurso às escolas internacionais como estratégias educativas de famílias socialmente favorecidas.** Minas Gerais, 2007. Tese de Doutorado. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85LRUZ/tese_andrea_moura.doc.pdf?sequence=1>. Acesso em 01 de janeiro de 2013.
- _____. **Quando a melhor escola é internacional:** famílias brasileiras em busca de internacionalização in loco. In: 31ª Reunião da ANPED: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-3963--Int.pdf>>. Acesso em 06 de janeiro de 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada:** ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2 ed., 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 17 ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- ARAÚJO, M. A. L. **Abordagem holística na educação.** *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 21, p. 159-176, jul./dez. 1999. Disponível em <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/21/abordagem_holistica_na_educacao.pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2013.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia de linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.
- BLOOMFIELD, L. **Language.** Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- BORTONI-RICARDO S.M. **Educação em Língua Materna.** 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.

- ____. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. (Orgs.). **Formação do professor como agente letrado.** Editora Contexto, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. SEF/MEC. Brasília, 1997.
- ____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/SEF/MEC. Brasília, 1998.
- ____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais, Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Vol. 1. Brasília, 2006.
- BROOKFIELD, S. D. **Developing Critical Thinkers:** Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. Disponível em <<http://personal-pages.lvc.edu/sayers/brookfield.pdf>>. Acesso em 28 de janeiro de 2013.
- BUNZEN, C. **Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural.** In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.
- BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia:** linguagem e letramento na inclusão digital. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000415042>>. Acesso em 28 de dezembro de 2012.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- CELANI, M. A. A. **Chauvinismo Linguístico:** uma nova melodia para um velho tema? In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, R. (Orgs.) **A Linguística que nos faz falhar:** investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 119-129.
- ____. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil.** In: SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.
- CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. (et al). **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures.** The New London Group. Harvard Educational Review. V. 66, N. 1, Spring, 1996. Disponível em <<http://mullins-teaching-notebook.wikispaces.com/file/view/newlondon+pedagogy+of+multiliteracies.pdf>>. Acesso em 02 de janeiro de 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. **Linguistic Theory.** In: OLLER, J. W. Jr.; RICHARDS, J. C. (orgs.) Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1973, p. 29-35.

_____. **Linguagem e pensamento.** Tradução de Francisco M. Guimarães. Editora Vozes Limitada: Petrópolis, 1971.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** London: Routledge, 2000.

Cresce procura por escolas bilíngues no país. Reportagem publicada no site do Jornal Estado de São Paulo no dia 22 de jan. 2010. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-procura-por-escolas-bilingues-no-pais,499839,0.htm>>. Acesso em 22 de janeiro 2010.

CUMMINS, J. **Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children.** Review of Educational Research, 49, 1979, p. 222-251.

_____. **The role of primary language development in promoting educational success for language minority students.** In: California State Department of Education (Ed.), Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University, 1981.

_____. **Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children.** In: E. Bialystok (Ed), Language processing in bilingual children (pp. 70-89). Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.

_____. **Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society.** 2nd edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001.

_____. **Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls.** TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Turkey, 2005. Disponível em

<http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf

>. Acesso em 20 de março de 2012.

Definição da palavra fenômeno. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em 30 de setembro de 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Tradução de José Carlos Eufrázio. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. **Os Quatro Pilares da Educação.** Disponível em <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>. Acesso em 17 jun. 2012.

DENZIN, N., LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DELL'ISOLA, R. L. P.; PRAZERES, L. **Textos literários em livros didáticos de Português como Língua Adicional.** In: DELL'ISOLA, R., L., P. (Orgs.). Português como Língua Adicional: ensino e pesquisa. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

DUEÑAS, M. **The Whats, Whys, Hows and Whos of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education.** International Journal of English Studies, North America, Vol. 4 (1), 2004, pp. 73-96. Disponível em <<http://revistas.um.es/ijes/article/view/48061/46041>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2013.

ELLINGSON, L.L. **Engaging Crystallization in Qualitative Research.** California: SAGE Publications, 2009.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching.** In: Wittrock. M.C, Handbbook of Research on Teaching. 3rd edition. 1986.

_____. **Some approaches to inquiry in school-community ethnography.** In: TRUEBA, H. T.; GUTHRIE, G. P.; AU, K. Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1981.

_____. **Qualitative methods in research on teaching.** The Institute for Research on Teaching – Michigan State University (Occasional Paper, 81), 1985.

_____. **Qualitative methods in research on teaching.** In: WITTROCK, M. C. (Ed.). Handbook of research on teaching. 3. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p.119-161.

- FALTIS, C. **Case study methods in researching language and education.** In: Hornbenger, N. & Corson, D. (eds.). In: Research Methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FETTERMAN, D.M. **Ethnography: step-by-step.** 3rd ed. Vol. 17. USA: Sage, 2010.
- FLEURI, R. M. **Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil.** In: Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005. Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf>. Acesso em 27 de dezembro de 2012.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 37 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GARDNER, S. E. B. **Indigenizing Teacher Education for the 21st Century:** Looking Back to the Future. Palestra. Universidade de Manitoba, 12 de março de 2008.
- GARDNER, H. **Education for Multiplicity.** In: SUÁREZ OROZCO, Marcelo M. & QIN-HILLIARD, Desirée Baolian. **Globalization:** culture and education in the new millennium. California: University of California Press, 2004.
- GRADDOL, D. **English next:** why global English may mean the end of “English as a foreign language”. UK: Latimer Trend & Company Ltd., 2006. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>>. Acesso em 29 de dezembro de 2012.
- GROSJEAN, F. **Life with two languages:** an introduction to bilingualism. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.
- HAMAYAN, E., FREEMAN, R. **English Language Learners at School:** a guide for administrators. Philadelphia: Caslon Publishing, 2006.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Orgs.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o Letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Londres: Prentice Hall International (UK), cap. 2. p. 9-56, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. Applied Linguistics, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. **A aprendizagem na concepção histórico cultural**. Akrópolis Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009.

LETT, J. **Emics and etics**: Notes on the epistemology of anthropology. In: T.N. Headland, K.L. Pike, & M. Harris (Eds.). Emics and etics: The insider/outsider debate. Frontiers of Anthropology, v. 7. Newbury Park, Calif: Sage Publications, 1990.

LONG, M. H. **Focus on form**: a design feature in language teaching methodology. In: BOT, K. de; GINSBERG R.; KRAMSCH, C. (Orgs.). **Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective**. Amsterdã: John Benjamins, 1991, p. 39-52.

MAHER, T. M. **Culture in the Foreign Language**: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; RICARDO-BORTONI, S. T. (Orgs.). Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p. 67-94.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1997.

McKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em 27 de janeiro de 2013.

MONTE MÓR, W. **Língua e diversidade cultural nas Américas multiculturais**. Interfaces Brasil/Canadá, Porto Alegre, Vol. 1, N. 2, 2002. p. 145-161. Disponível em

<<http://www.revistabecan.com.br/arquivos/1174827066.pdf>>. Acesso em 27 de dezembro de 2012.

MONTE MÓR, Walkyria. **Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives**. In: Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras. nº 2, Dezembro, 2008.

MOON, J. **Children Learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

MOURA, M. **Diversidade Cultural e Democracia: breve reflexão sobre os desafios da pluralidade**. Textos e Contextos, Salvador, V. 3, N. 3, p. 29-38, 2005.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.

_____. **Educação Bilíngue e Currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos**. In: SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente. Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 269-296.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 9 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MUKAI, Y. **A identidade de uma japonesa “recém-chegada” ao Brasil: um estudo de caso**. UNILETRAS, Ponta Grossa, v. 30, n. 1, p. 53-73, jan./jun. 2008. Disponível em <<http://www.uepg.br/uniletras>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel Teaching Children to Read: Put Reading First - Kindergarten Through Grade 3. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Disponível em <<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/Documents/PRFbrochure.pdf>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2013.

NEVES, E. S. **Bilinguismo de escola: português para estrangeiros no contexto da escola bilíngue (português/inglês)**. Revista SIPLE, 2 ed., maio de 2011. Disponível em <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=178:bilinguismo-

[de-escola-portugues-para-estrangeiros-no-contexto-da-escola-bilingue-portuguesingles&catid=57:edicao-2&Itemid=92](http://hdl.handle.net/10400.8/255)>. Acesso em 26 de junho de 2011.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. Scipione, 1997.

OLIVEIRA, A. M. R. **Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilíngues. Educação & Comunicação**. N.º 7 (Jun. 2002), p. 86-101. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.8/255>>. Acesso em 26 de janeiro de 2013.

PAVIANI, N. M. S. **Linguagem e educação**. Caxias do Sul: Educs, 2008.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, L. F. **O conceito de linguagem em Bakhtin**. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>>. Acesso em 24 de junho de 2012.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

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

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Falando ao pé da letra: a construção da narrativa e do letramento**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I Público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas, SP: [s.n.], 2010

_____. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- RICHARDSON, L. **Writing: a Method of Inquiry**. IN: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*, 2 ed., California: Sage Publications, 2000.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico (Org.). *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, 2009, p.127-172.
- SCHULTZ, R. **O inglês como língua internacional**. *English Made in Brazil*. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>>. Online. 3 de julho de 2010. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.
- SCOLLON, R. **Teaching Language and Culture as Hegemonic Practice**. *The Modern Language Journal*, vol. 88, n. 2, p. 271-274. Blackwell Publishing, 2004. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/3588757>>. Acesso em 27 de dezembro de 2012.
- SECCATO, M. G. **A importância do uso pleno da língua inglesa durante o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 125-147.
- SEIDLHOFER, B. **English as the lingua franca**. *ELT Journal* Volume 59/4 October 2005. Disponível em <http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/ELF_Seidlhofer2005.pdf>. Acesso em 29 de dezembro de 2012.
- SIQUEIRA, S. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. In: SILVA, K.A. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- SWAIN, M. **Three functions of output in second language learning**. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford, UK: Oxford University Press, 1995.

- TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 29-60.
- SILVA, K. A. (Org) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. Appleton-Century-Crofts: New York, 1957.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.
- STREET, B. V. **What's "new" in the New Literacy Studies?** Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Current Issues in Comparative Education, vol. 5(2): 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.
- _____. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.
- SZUNDY, P.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. (Orgs) **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1998.
- VIANNA, Hermano. **O Mistério do Samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012, p. 103-117.
- WATSON, J. B. **Psychology from the standpoint of a behaviorist**. Philadelphia: Lippencott, 1919.
- _____. **Is thinking merely the action of language mechanisms?** British Journal of Psychology. Vol. 11, issue 1, p. 87-104, 1920. Disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8295.1920.tb00010.x/pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2013.
- _____. **Behaviorism**. New York: Norton, 1924.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Escola)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESCOLA

Como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I, declaro estar ciente dos objetivos e detalhes do estudo intitulado **Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bilíngue (português/inglês): multiletramentos, transculturalidade e educação crítica**, desenvolvido por **Elisa Sobé Neves**, Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, o qual tem como objetivos: 1) objetivo investigar o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como LE em alunos no 2º ano do Ensino Fundamental I, que estão inseridos no contexto transcultural e plurilíngue de uma EI/B situada na Capital Federal do país; 2) analisar se as interações sociais que acontecem no ambiente escolar ajudam ou não a promover a construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês dos participantes, tendo em vista o contato com as diversas culturas e línguas-linguagens presentes no contexto escolar; 3) verificar se a aprendizagem de conteúdos acadêmicos em inglês favorece a construção do conhecimento linguístico da LE e 4) descobrir se a proposta de educação da EI/B contribui para a formação de cidadãos críticos e bilíngues e se contribui para que sejam capazes de atuar na sociedade contemporânea por meio da comunicação não somente na língua materna, português, mas também em inglês como LE.

Declaro, também, que tenho ciência que a escola está completamente isenta de qualquer ônus financeiro e que seu nome não constará nos documentos pertencentes a este estudo e que a confidencialidade dos registros feitos pela pesquisadora será garantida. Foi-me esclarecido que tenho direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgue necessário e conveniente. Sei, também, que os resultados dessa pesquisa serão fornecidos a mim, bem como aos demais participantes da mesma, assim que este estudo tiver sido devidamente concluído. Declaro ter ciência de que os instrumentos possivelmente utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa consistem em entrevistas, as quais poderão ser gravadas, como também em questionários, sendo que tais dados poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Nome: _____

Assinatura: _____ **RG:** _____

Local e Data: _____

Telefone: _____ **e-mail:** _____

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais dos Participantes)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – AUTORIZAÇÃO

Na condição de responsável pelo menor _____, declaro estar ciente sobre e concordar com a participação do mesmo na pesquisa intitulada **Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bilíngue (português/inglês): multiletramentos, transculturalidade e educação crítica**, desenvolvido por **Elisa Sobé Neves**, Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, o qual tem como objetivos: 1) objetivo investigar o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como LE em alunos no 2º ano do Ensino Fundamental I, que estão inseridos no contexto transcultural e plurilíngue de uma EI/B situada na Capital Federal do país; 2) analisar se as interações sociais que acontecem no ambiente escolar ajudam ou não a promover a construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês dos participantes, tendo em vista o contato com as diversas culturas e línguas-linguagens presentes no contexto escolar; 3) verificar se a aprendizagem de conteúdos acadêmicos em inglês favorece a construção do conhecimento linguístico da LE e 4) descobrir se a proposta de educação da EI/B contribui para a formação de cidadãos críticos e bilíngues e se contribui para que sejam capazes de atuar na sociedade contemporânea por meio da comunicação não somente na língua materna, português, mas também em inglês como LE.

Estou igualmente ciente de que as análises dos registros utilizados nesta Pesquisa estarão à minha disposição e que me é dada liberdade de retirar meu consentimento em relação à participação de meu filho/minha filha em qualquer fase do trabalho. Sei também que tenho direito a quaisquer esclarecimentos que julgue necessário no que se refere à participação de meu filho/minha filha neste estudo, que tenho garantido o sigilo que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e que seu nome jamais será divulgado. Declaro ter ciência de que os instrumentos possivelmente utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa consistem em entrevistas, as quais poderão ser gravadas, como também questionários, sendo que tais dados poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo. Declaro, também, estar ciente de que a participação neste projeto não oferece desconfortos ao meu filho/ minha filha e que sua participação é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro. Estou igualmente ciente de que serei informado, assim como os demais participantes desta pesquisa, sobre os resultados deste estudo, assim que ele tiver sido devidamente concluído.

Nome: _____

Assinatura: _____ **RG:** _____

Local e Data: _____ **Tel:** _____

Apêndice C – Instrumento de Pesquisa: Formulário de Nota de Campo

OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE

**** Descrição das situações sociais observadas**

ESPAÇO	
ATOR(ES)	
ATIVIDADE	
OBJETOS	
ATO(S) Ações individuais	
EVENTO(S) Conj. Atividades realizadas pelas pessoas	
TEMPO	
OBJETIVO(S)	

Apêndice D – Instrumento de pesquisa – Questionário I (pais)

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

Objetivo do questionário: coletar dados específicos sobre os participantes da pesquisa

Instruções de preenchimento: o questionário deve ser respondido pelos pais do aluno participante. Caso haja discordância entre a opinião do pai e da mãe, colocar as duas respostas.

8. Por que a família optou por uma escola bilíngue (português/inglês)? Justifique sua resposta.
9. Quais são as (des)vantagens da Educação Bilíngue (português/inglês) para seu(u) filho(a)?
10. Com que idade seu(u) filho(a) ingressou na escola bilíngue? Por quê?
11. Seu(u) filho(a) é capaz de expressar opiniões, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral e escrita nas duas línguas (português e inglês). Exemplifique.
12. Seu(u) filho(a) tem contato com a língua inglesa fora do ambiente escolar? Explique.
13. Em sua opinião, de que forma o contexto transcultural e plurilíngue da escola bilíngue (português/inglês) favorece o desenvolvimento da cidadania nos alunos?
14. Comente sobre a importância da Educação Bilíngue (português/inglês) para o futuro do seu(u) filho(a) enquanto cidadão do mundo no Séc. XXI.

Autorizo a publicação total ou parcial das respostas para fins acadêmicos e/ou científicos.

Nome do aluno participante: _____

Assinatura dos pais: _____

Brasília/DF ____/____/____

Apêndice E – Instrumento de pesquisa – Questionário II (participantes)

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO II

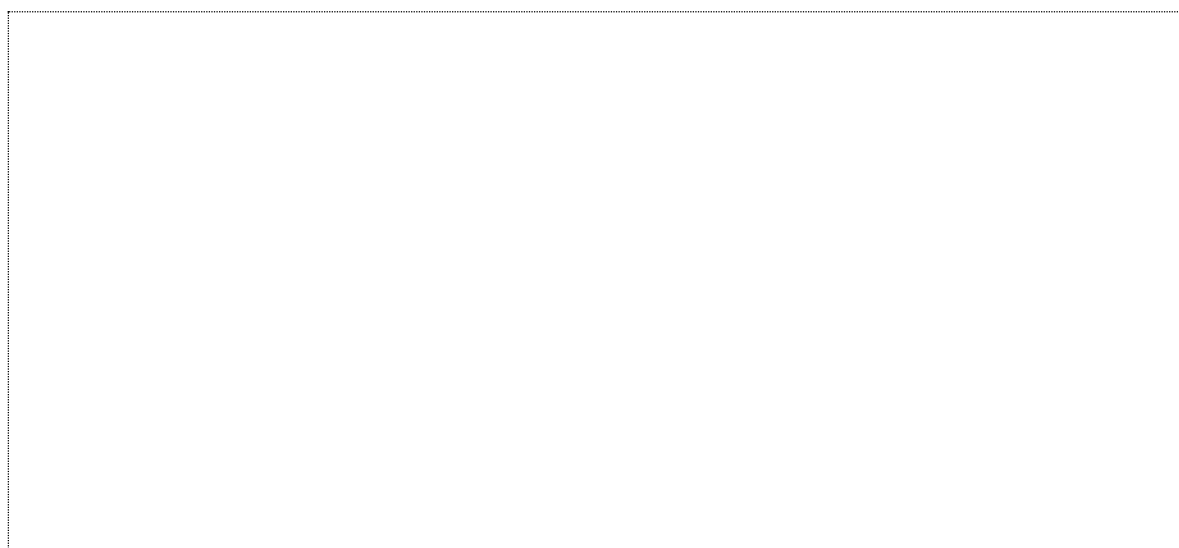
1. Você gosta de falar inglês? Por quê?
2. Quando você brinca com seus amigos, em qual língua vocês conversam? Em inglês ou português? Por quê?
3. Você tem amigos de outros países na sua escola? Escreva sobre seus amigos estrangeiros.
4. Você gosta de brincar com seus amigos estrangeiros? Por quê?

Apêndice F – Instrumento de pesquisa – Questionário III (participantes)

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO III - CIDADANIA

1. O que você pode fazer para preservar o Planeta Terra?

Ilustre sua resposta.



Apêndice G – Instrumento de pesquisa – Entrevista Focalizada (participantes)

ENTREVISTA FOCALIZADA - CIDADANIA

1. Watch the video “Reduce, Reuse, and Recycle”.

<http://www.youtube.com/watch?v=G1yBQv1hLRY>

2. What did you understand from the video?

3. As a Citizen of the World, how can you help preserve Planet Earth?

4. Explain the 3Rs. Illustrate your answer.

Draw a Picture!

