

**NATHÁLIA LUÍSA GIRAUD GASPARINI**

**CONSTRUÇÃO DE MODELOS DE PLANEJAMENTO PARA ENSINO  
E APRENDIZAGEM DE INGLÊS E CONTEÚDO NAS SÉRIES  
INICIAIS**

**PORTO ALEGRE**

**2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**CONSTRUÇÃO DE MODELOS DE PLANEJAMENTO PARA ENSINO  
E APRENDIZAGEM DE INGLÊS E CONTEÚDO NAS SÉRIES  
INICIAIS**

**NATHÁLIA LUÍSA GIRAUD GASPARINI**

**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> SIMONE SARMENTO**

Dissertação de Mestrado em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, especialidade Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE**

**2016**

### CIP - Catalogação na Publicação

Gasparini, Nathália Luísa Giraud

Construção de modelos de planejamento para ensino e aprendizagem de inglês e conteúdo nas séries iniciais / Nathália Luísa Giraud Gasparini. -- 2016. 179 f.

Orientadora: Simone Sarmento.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Linguística aplicada. 2. Ensino. 3. Língua adicional. 4. Inglês. 5. Interdisciplinaridade. I. Sarmento, Simone, orient. II. Título.

Ás/aos estudantes que hoje ocupam escolas em  
defesa da qualidade da educação: Jamais  
Temer.

## Agradecimentos

*“Acho que só há uma coisa para fazer: encontrar a tarefa para a qual nascemos e realizá-la o melhor possível, com todas as nossas forças, sem complicar as coisas e sem acreditar que há um lado divino na nossa natureza animal. Só assim é que teremos a sensação de estar fazendo algo construtivo no momento em que a morte nos pegar.”*

*“Pois algum dia já se viu uma menina pobre penetrar na embriaguez da linguagem e nela se exercitar junto com os outros?”*

*(A elegância do ouriço, Muriel Barbery)*

Agradeço à minha família: irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas; agradeço, sobretudo, à minha mãe, Mônica; obrigada por ter me levado pela mão à biblioteca Lili Invento o Mundo na primeira série e por hoje estar presente em cada crise de choro e gastrite durante os estudos do Mestrado. Agradeço às mulheres da família do meu pai que, em toda sua dificuldade, ajudaram a minha família em momentos difíceis.

Agradeço ao meu companheiro de viagens, Fábio, por motivos que não cabem aqui nem na maior das teses do mundo. Agradeço o carinho, o apoio e a compreensão da sua família de mulheres fortes que é tão parecida com a minha. Obrigada por cada abraço, cada olhar, cada conversa e cada “vai dar tudo certo”. Se as minhas aprendizagens ao longo desses dois anos agora se sintetizam na obtenção de um título, esse título deveria ser dele, também.

Agradeço às minhas amigas, sobretudo às que resistiram aos desafios da vida adulta e ainda continuam do meu lado, entendendo minhas limitações e dando sentido à palavra *sororidade*: Ananda e Jéssika. Agradeço também àquelas que, além de tudo isso, ainda são grandes professoras com quem compartilho as angústias dessa vida docente, adulta e militante: Leka, Fabi, Carol.

Agradeço a todas as companheiras e companheiros dos diversos espaços de convivência, estudo e militância em que me envolvi ao longo da minha permanência na universidade. Um *obrigada* especial aos meus colegas de trabalho no PIBID Língua Portuguesa, no Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas, na escola Amigos do Verde, no Colégio João XXIII, na EMEF Nossa Senhora do Carmo, no Pré-Vestibular Resgate e no Coletivo de Educação Território Popular. Agradeço especialmente àqueles com quem conversei sobre esse trabalho ou que indiretamente me ajudaram a ter *insights* sobre seus rumos (em

conversas, falas, reuniões, empréstimos de livros): Mari, Helena, Ianne, Paolo, Luís Henrique. Com vocês aprendi que todo encontro de professoras pode ser *uma verdadeira aula*.

Agradeço a todas as professoras que se esforçaram para me ajudar a ver o mundo e ter vontade de transformá-lo. Em especial, obrigada *teacher Paola* pela ajuda lá no comecinho e aqui no final; obrigada *profe Márcia* por habitar meu horizonte de utopias possíveis das mais diversas maneiras. Obrigada, sobretudo, àquelas que tem relação direta com esse trabalho e que me fizeram entender que, mesmo nos contextos mais individualistas e egocêntricos do mundo acadêmico, não existe metodologia melhor para aprender do que o afeto: Simone Sarmento e Juliana Tonelli. *Teacher Ju*, especialmente, obrigada por ter “adotado” a mim e ter feito possível este trabalho. Obrigada também por te dedicar à formação das professoras que procuram teus saberes para se dedicarem às crianças. Obrigada às colegas professoras que sofreram comigo o processo doloroso de aprender a lidar com as nossas circunstâncias e as dos outros durante o Mestrado e/ou me inspiraram a não desistir: Ju, Laura, Maiara, Helena.

Agradeço a todas as educadoras e lutadoras do país que, de diferentes formas, acreditam e se dedicam à construção de uma educação melhor. Agradeço ao movimento negro e aos demais movimentos sociais portoalegrenses por toda a luta que culminou no estabelecimento de Ações Afirmativas. Sem elas, possivelmente essa dissertação não existiria.

Agradeço àqueles e àquelas que lutam contra o conservadorismo, o fascismo, o machismo e o racismo da sociedade brasileira, sobretudo àqueles e àquelas que, como Sérgio Vaz, sabem que não se pode confundir luta com briga: “briga tem hora pra acabar; a luta dura uma vida inteira”.

Agradeço àqueles que me acompanham e percebem a inseparabilidade e a impermanência das coisas e ajudam os seres a buscar não fazer o mal e fazer o bem para todos e que entendem que “o nosso próprio eu é o que há de mais difícil de dominar e conhecer”.

Agradeço a todas as estudantes e os estudantes que passaram por mim e me mostraram que Galeano estava certo: por mais violentos, tediosos, frios e inúteis que sejam, *ainda*, alguns ambientes escolares e acadêmicos, *não há escola que não tenha sua contra-escola*. Por isso seguimos.



*Frato: 40 anos com olhos de criança,*  
Francesco Tonucci

### ***Pensar***

*Todos imaginan que los niños no saben pensar; yo le decía mamá que yo no sabía pensar, y no era verdad. La verdad es que todos saben pensar. Los pensamientos se dicen e se cambian. Los niños tienen de pensar diferente; si no, de mayores se vuelven raros y no hacen cosas legales.*

*De viaje con los derechos de las niñas y los niños, crianças de 5 e 6 anos da Creche Diana –  
Org. Loris Malaguzzi.*

## RESUMO

O trabalho consiste na construção de modelos de ensino-aprendizagem de conteúdo linguístico e não-linguístico de modo integrado nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O processo de construção é orientado: 1) pelo arcabouço teórico, representado pela análise de documentos relacionados ao currículo das séries iniciais e do ensino de línguas adicionais na escola segundo documentos nacionais, bem como pela análise de pesquisas relacionadas a ensino de línguas adicionais para crianças e 2) pela investigação bibliográfica sistemática sobre abordagens integradoras de ensino de língua e de conteúdo: *Content-Based Instruction* (CBI), *Content and Based Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI). A análise de artigos publicados nos últimos cinco anos sobre aplicações dessas abordagens em contextos escolares e acadêmicos se centra em torno de duas categorias de análise: integração entre conteúdo linguístico e não-linguístico e postura interdisciplinar (FAZENDA, 1993; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). São quatro perguntas de pesquisa: 1) Como as três abordagens são definidas? 2) Como aparece a integração entre conteúdo linguístico e não-linguístico nas práticas de ensino? 3) Como essas práticas ocorrem nas séries iniciais do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano)? 4) Como docentes estabelecem uma postura interdisciplinar?. A partir desse levantamento, foram elaborados modelos de planejamento integrado para o contexto brasileiro, orientados a partir dos elementos que caracterizam as abordagens integradoras e as concepções de ensino-aprendizagem de linguagens comuns encontradas nos documentos orientadores nacionais: concepção sociointeracional de aprendizagem e de língua, língua como instrumento e objeto de ensino e integração entre objetos de ensino não linguísticos e linguísticos – por meio de temáticas transversais, processos cognitivos de alta ordem, tarefas, sequências e projetos. Como resultado, são apresentados quatro modelos: o primeiro e o segundo focam na atuação no ciclo de alfabetização por meio de histórias infantis e de práticas relacionadas a disciplinas; o terceiro e o quarto, na atuação em quarto e quinto ano por meio de gêneros textuais e práticas relacionadas às disciplinas com tarefas de produção escrita em língua adicional.

**Palavras-chave:** postura interdisciplinar, abordagens integradoras, ensino de línguas para crianças.



## Abstract

This dissertation is a bibliographic research about language and content integrated approaches: *Content-Based Instruction (CBI)*, *Content and Based Integrated Learning (CLIL)* and *English as a Medium of Instruction (EMI)*. The research tools used are Portal de Periodicos da CAPES and national journals rated from A1 to B2 according to Qualis-CAPES. The analysis of the papers about the application of these approaches in academic contexts published during the last five years focuses on two categories: integration between linguistic and non-linguistic content and interdisciplinary attitude (FAZENDA, 1993; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). The research questions are: What is the definition of the approaches? How does integration between linguistic and non-linguistic content happen during the teaching practices? How do these practices occur in the first years of schooling (primary education)? How do teachers establish interdisciplinary attitudes? Frameworks for integrated planning are presented, providing the teachers with ways to plan cooperatively during primary education, with principles that rely on the answers found. In order to accomplish that, the theoretical background explores: 1) the child (and their development) as subject of the teaching and learning process; 2) a description of primary education in Brazil according to national documents and 3) the challenges and accomplishments of the studies about teaching children additional languages in the Applied Linguistics field. The results consists of four frameworks for planning: the first and the second focus on the literacy cycle of primary education (first, second and third grades) through children's stories and disciplinary content; the third and the fourth aim at the two last years of this level, through genre-based teaching (ROCHA, 2009) and course content. The frameworks are structured based on the features of the integrated approaches and the characteristics of primary education and teaching children additional languages: social interactionist conception of learning and languages, language as a tool of learning and as an object of teaching, and integration between linguistic and non-linguistic objects of teaching – through cross-disciplinary themes, higher-order cognitive processes, tasks, sequences and projects.

Key words: interdisciplinary attitude, integrated approaches, children development, English teaching.

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> – Organização dos objetivos de pesquisa.....	34
<b>Figura 2</b> – Perguntas de pesquisa.....	36
<b>Figura 3</b> – Contínuo de perspectivas.....	49
<b>Figura 4</b> – Modelos de práticas de ensino no contínuo de integração entre língua e conteúdo segundo a abordagem CBI.....	53
<b>Figura 5</b> – Suportes instrucionais em contextos de EMI.....	55
<b>Figura 6</b> – Proposta para organização do ensino de língua inglesa no EFI.....	84
<b>Figura 7</b> – Instantâneo do Portal de Periódicos da CAPES – Acesso pela CAFe.....	102
<b>Figura 8</b> – Instantâneo da busca por Periódicos A1 e A2 via WebQualis.....	106
<b>Figura 9</b> – Modelos de suporte a EMI.....	136
<b>Figura 10</b> – Elementos de integração na aprendizagem de língua e conteúdo.....	142
<b>Figura 11</b> – Contínuo de manifestações de postura interdisciplinar.....	147

## Lista de gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Tipos de práticas CBI.....	115
<b>Gráfico 2</b> – Etapas de escolarização nas pesquisas sobre CBI.....	116
<b>Gráfico 3</b> – Tipos de práticas CLIL.....	126
<b>Gráfico 4</b> – Etapas de escolarização nas pesquisas sobre CLIL.....	127

## Lista de quadros

<b>Quadro 1</b> – Perspectivas de utilização de língua adicional como instrumento de aprendizagem.....	48
<b>Quadro 2</b> – Extremos do contínuo de foco segundo a abordagem CBI.....	51
<b>Quadro 3</b> – Modelos de aprendizagem CLIL nas séries iniciais.....	54
<b>Quadro 4</b> – Possibilidades de atuação em EMI.....	56
<b>Quadro 5</b> – Características do <i>desenvolvimento normal</i> da criança das séries iniciais (de 5 a 12 anos).....	68
<b>Quadro 6</b> – Tipos e exemplos de propostas lúdicas.....	79
<b>Quadro 7</b> – Aspectos pedagógicos de ensino-aprendizagem do uso de histórias infantis como dispositivo didático.....	81
<b>Quadro 8</b> – Aspectos pedagógicos das séries iniciais.....	91
<b>Quadro 9</b> – Objetivos do ensino de língua no Ensino Fundamental.....	92
<b>Quadro 10</b> – Opções de pesquisa avançada no Portal de Periódicos da CAPES.....	103
<b>Quadro 11</b> – Modelo de integração I: Letramento através de histórias infantis no ciclo de alfabetização.....	158
<b>Quadro 12</b> – Modelo de integração II: Conteúdos não linguísticos no ciclo de alfabetização.....	159
<b>Quadro 13</b> – Modelo de integração III: Letramento através de gêneros.....	181
<b>Quadro 14</b> – Modelo de integração IV: Conteúdos não linguísticos em quarto e quinto anos.....	162

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> – Periódicos A1, A2, B1 e B2.....	107
<b>Tabela 2</b> – Classificação dos focos das pesquisas sobre CBI.....	110
<b>Tabela 3</b> – Classificação dos focos das pesquisas sobre CLIL.....	121
<b>Tabela 4</b> – Número de pesquisas práticas sobre CLIL por país.....	122
<b>Tabela 5</b> – Classificação dos focos das pesquisas sobre EMI.....	133

## **Lista de abreviaturas e siglas**

CAFe – Comunidade Acadêmica Federada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBI – Content-Based Instruction

CLIL – Content and Based Integrated Learning

EF-I – Ensino Fundamental I

EF-II – Ensino Fundamental II

EM – Ensino Médio

EMI – English as a Medium of Instruction

ES – Ensino Superior

ELL – English Language Learner

L1 – Língua 1/Língua materna

L2 – Língua 2/Língua adicional/estrangeira

LIC – Língua Inglesa para Crianças

MEC – Ministério da Cultura e Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLN – Plano Nacional do Livro Didático

RCs – Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1.1</b>	<b>História natural da investigação</b> .....	17
<b>1.2</b>	<b>Por que falar em <i>língua e conteúdo</i>?</b> .....	24
1.2.1	<i>Postura interdisciplinar</i> .....	31
1.2.2	<i>Conteúdo linguístico e conteúdo não linguístico</i> .....	32
<b>1.3</b>	<b>Objetivos da pesquisa</b> .....	33
1.3.1	<i>Objetivos gerais</i> .....	33
1.3.2	<i>Perguntas de pesquisa</i> .....	35
<b>1.4</b>	<b>Resumo dos capítulos</b> .....	36
<b>2</b>	<b>ABORDAGENS INTEGRADORAS</b> .....	38
<b>2.1</b>	<b>Educação bilíngue, contextos multilíngues, e programas de imersão</b> .....	38
2.1.1	<i>As (des)vantagens da imersão e as metodologias de ensino integrado</i> .....	43
<b>2.2</b>	<b>Explorações preliminares: CBI, CLIL e EMI</b> .....	50
<b>3</b>	<b>ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS SÉRIES INICIAIS</b> .....	58
<b>3.1</b>	<b>Desenvolvimento e aprendizagem da criança das séries iniciais</b> .....	58
3.1.1	<i>Teorias e etapas do desenvolvimento</i> .....	59
3.1.2	<i>A criança das séries iniciais</i> .....	64
3.1.3	<i>Implicações pedagógicas para práticas de ensino nas séries iniciais</i> .....	66
<b>3.2</b>	<b>Ensino de línguas nas séries iniciais</b> .....	73
3.2.1	<i>Ensino de línguas para crianças no Brasil: problematizações e conquistas</i> .....	73
3.2.2	<i>Ensino Fundamental I e ensino de línguas: objetivos curriculares</i> .....	87
<b>3.3</b>	<b>Por que falar em <i>língua e conteúdo</i> nas séries iniciais?</b> .....	93
3.3.1	<i>Práticas de linguagem na escola: abordagem multidisciplinar para o letramento</i> .....	93
3.3.2	<i>Interdisciplinaridade, transversalidade, integração, projeto e sequência didática: quando o tema organiza a prática</i> .....	95
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	101
<b>4.1</b>	<b>Pesquisa bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES</b> .....	101
<b>4.2</b>	<b>Pesquisa bibliográfica em periódicos Qualis A1 a B2</b> .....	105

<b>5</b>	<b>RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA</b> .....	108
<b>5.1</b>	<b>CBI: a língua como ferramenta de aprendizagem</b> .....	109
5.1.1	<i>Múltiplas concepções e possibilidades</i> .....	111
5.1.2	<i>CBI nas séries iniciais: professoras de língua elaborando sequências temáticas</i> .....	116
<b>5.2</b>	<b>CLIL: política educacional europeia</b> .....	119
5.2.1	<i>Uma proposta de estruturação curricular bilíngue</i> .....	123
5.2.2	<i>CLIL nas séries iniciais: colaboração entre pares</i> .....	128
<b>5.3</b>	<b>EMI: internacionalização e letramento acadêmico</b> .....	132
5.3.1	<i>Ecologia linguística e internacionalização do Ensino Superior</i> .....	134
5.3.2	<i>EMI nas séries iniciais: bilinguagem e apoio técnico no planejamento</i> .....	136
<b>6</b>	<b>CONCEITOS E PRINCÍPIOS DAS ABORDAGENS INTEGRADORAS</b> .....	139
<b>6.1</b>	<b>Resumo das respostas às perguntas de pesquisa</b> .....	139
6.1.1	<i>Como CBI, CLIL e EMI são definidas?</i> .....	139
6.1.2	<i>Como aparece a integração entre conteúdo linguístico e não linguístico?</i> .....	140
6.1.3	<i>Como essas práticas ocorrem em EF-I? Como professoras estabelecem postura interdisciplinar?</i> .....	141
<b>6.2</b>	<b>Interação entre elementos de práticas de ensino-aprendizagem</b> .....	141
<b>6.3</b>	<b>Contínuo de manifestações de postura interdisciplinar</b> .....	146
<b>6.4</b>	<b>Elementos relevantes à integração em EF-I no Brasil</b> .....	148
<b>7</b>	<b>MODELOS DE PLANEJAMENTO PARA INTEGRAÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA E CONTEÚDO NAS SÉRIES INICIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO</b> .....	154
<b>7.1</b>	<b>Modelos para atuação no ciclo de alfabetização</b> .....	154
7.1.1	<i>Modelo de planejamento a partir de histórias infantis</i> .....	155
7.1.2	<i>Modelo de planejamento a partir de conteúdos não-linguísticos</i> .....	157
<b>7.2</b>	<b>Modelos para atuação em quarto e quinto ano</b> .....	157
7.2.1	<i>Modelo de planejamento a partir de gêneros</i> .....	160
7.2.2	<i>Modelo de planejamento a partir de conteúdos não-linguísticos</i> .....	160
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	163
	<b>Referências</b> .....	166
	<b>Anexos</b> .....	176



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 História natural da investigação

*“Que geração!, protestam transeuntes e proprietários. É mais forte do que eles... Têm que jogar pedras nos lagos! (...) Têm necessidade de ver a água salpicar em cascata tanto mais majestosa quanto maior é a pedra, essa pedra que seguem, encantados, no seu mergulho em voo planado até o fundo esverdeado, embaixo, no reino dos peixes e das cobras. (...) "Inútil desperdício de energia", observam sentenciosamente os pedagogos, e dizem: "Homens com prática de crianças coletaram material para elas, classificaram-nas, agruparam-nas. Para que deixar a criança tatear, perder-se em inúteis labirintos! Existem manuais escolares!" Isso mesmo... e que evitam às crianças o trabalho de atirarem pedras nos lagos (...). Hoje, todo o mundo sabe andar de bicicleta. Como é possível que almas generosas não tenham imaginado ainda, para uso das crianças, um manual para ensinar a arte de andar de bicicleta sem quedas e machucados? (...) Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes, pois, quando crianças, não jogaram sua parte de pedras nos lagos.”*

(Celéstin Freinet, Pedagogia do Bom Senso)

Se para as crianças a experiência é aspecto da essência da aprendizagem, no mundo acadêmico, para chegarmos a uma produção de conhecimento coesa, coerente *com* a realidade e produtora *para* a sociedade, também precisamos jogar muitas pedras na água, tatear, nos perder em labirintos. É essa experiência que narro aqui com o intuito de apresentar os caminhos que me trouxeram ao produto final dos meus estudos de Mestrado, cujo objetivo é explicitar conceitos relacionados a abordagens de ensino de língua e conteúdo integrados e, a partir da análise das especificidades do ensino de língua inglesa nas séries iniciais, propor modelos para trabalho integrado nessa etapa escolar.

A seguir, teço considerações sobre o ensino de língua e conteúdo, explorando pressupostos estudados e aproximações teórico-metodológicas realizadas ao longo deste trajeto (seção 1.2), bem como sua relação com os objetivos deste trabalho, que aparecem detalhados (seção 1.3). Início, portanto, pelo começo da rota que me trouxe até aqui.

Ainda durante a graduação, tive a oportunidade de trabalhar em diferentes contextos com ensino de língua inglesa e portuguesa – em relação à segunda, agradeço aos anos de aprendizagem no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Já em relação à primeira, minha experiência começou com os estudantes indígenas da Universidade, como narro em meu Trabalho de Conclusão de Curso (GASPARINI, 2013) e, posteriormente, me vi em sala de aula trabalhando com crianças de Ensino Fundamental I<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ensino Fundamental I é sinônimo das séries iniciais desse nível de ensino, ou seja, de primeiro a quinto ano; no caso de organização por ciclos, compreende o ciclo de alfabetização (os três primeiros anos) mais dois anos do

Embora me sentisse preparada para criar projetos e unidades didáticas – enquanto era coordenada por uma equipe pedagógica construtivista e humanista, pois Hernandez e Ventura (1998) e Maturana (2004) guiavam reflexões sobre nosso trabalho –, ao chegar em sala de aula, percebi que precisaria aprender pela experiência autônoma a lecionar para aquelas crianças de 5 a 12 anos<sup>2</sup>. Isso ocorreu comigo e ocorre com a maioria das professoras<sup>3</sup> porque, como os estudos em Linguística Aplicada vêm apontando, é rara a Universidade que oferece disciplinas teóricas ou práticas relacionadas ao ensino de língua inglesa para crianças (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; GASPARINI; SARMENTO, 2016; TONELLI; GIMENEZ, 2013; TUTIDA, 2014), muito embora a presença da língua inglesa como disciplina nas séries iniciais (assim como na Educação Infantil) seja marcadamente recorrente (para citar algumas, MAGALHÃES, 2013; PIRES, 2004; ROCHA, 2006; SANTOS, 2009; SILVA; ROCHA; TONELLI, 2010). Ainda assim, os cursos de licenciatura, majoritariamente, preparam professoras de língua para atuarem apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

Minha formação para planejamento e atuação em sala de aula passava (e passa) por uma série de princípios relacionados a ensino e aprendizagem, que, espero, ficarão nítidos ao longo do presente trabalho. Por ora, me permito representar brevemente por uma síntese de Schlatter e Garcez (2012), que defendem que a aprendizagem acontece na interação com o outro, pois o conhecimento é socialmente construído – de forma não linear. Assim, ensinar é possibilitar a criação de um vínculo de aprendizagem entre sujeitos e, é lógico, com o próprio conhecimento, de modo que esse vínculo possa persistir para além das experiências pedagógicas proporcionadas no aqui e agora da sala de aula. A fim de dar conta dessa complexa tarefa, acredito, com esses autores, que

para ensinar, é fundamental ter vivências constantes de aprendizagem, formação na área específica e confiança de que há algo para ensinar que seja relevante para a vida

---

segundo ciclo; portanto, compreende os cinco primeiros anos de escolarização em que existe uma professora pedagoga de referência e demais professoras “especialistas” (de inglês, artes, educação física), a depender do currículo escolar.

<sup>2</sup> Por crianças de 5 a 12 anos entendo as crianças que correspondem ao EF-I. Explico a utilização dessa faixa etária no Capítulo 3.

<sup>3</sup> Algumas decisões sobre aspectos linguageiros foram realizadas neste trabalho. Uma delas diz respeito ao uso de *professora* como referente à classe trabalhadora de professoras e professores, que é, majoritariamente, feminina – segundo o Estudo do Professor (MEC/INEP, 2009), 81,6% das professoras são mulheres. Em primeiro lugar, “o império do mundo dos fatos se reflete e reforça no mundo das palavras” (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 120) e “não sabemos se atrás da palavra homem se está pretendendo englobar as mulheres. Se for assim, elas ficam invisíveis e se não for assim, ficam excluídas” (FRANCO; CERVERA, 2006). Ou seja, neste trabalho, se dá visibilidade ao fato de a maioria de minhas colegas de profissão serem mulheres, de forma que seria descabido excluí-las, ainda que através de um teórico *morfema ausente considerado neutro* que em sua própria suposição reflete o patriarcalismo da sociedade. Se usa, portanto, *professora* ou *professoras*. Eventualmente, se opta pela opção professor (a). Essa decisão também foi tomada para se referir ao corpo discente, de modo que aparece grafado como aluna (o).

do educando e do conjunto da sociedade; portanto, é preciso estudar, planejar, preparar, tornar significativo (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 14).

Me perguntava<sup>4</sup>, pois, quais conhecimentos eram relevantes para o ensino de língua inglesa para Ensino Fundamental I (doravante, EF-I<sup>5</sup>); quais temas, gêneros<sup>6</sup> e recursos linguísticos fariam sentido para que crianças se sentissem convidadas a fortalecer ou estabelecer vínculo com os conhecimentos relacionados à língua adicional<sup>7</sup>. Me questionava, ainda, sobre que tipos de atividades e tarefas poderiam ser *significativas* para alcançar esse objetivo.

Devido à inexistência de parâmetros nacionais de ensino de línguas adicionais para esse nível de escolarização (GIMENEZ, 2010; 2013; SELBACH, 2014), fato que exploro mais detidamente no Capítulo 4 deste trabalho, as fontes para estudo sobre essas inquietações vieram de manuais para ensino de *young learners* (MOON, 2004; GARTON; COPLAND; BURNS, 2011; SHIN; CRANDALL, 2014), de publicações acadêmicas que relatam experiências e propostas curriculares (CORADIM; TANACA, 2013; GIMENEZ et al., 2013; ROCHA, 2006; 2011; SELBACH, 2014; TONELLI, 2005), de conversas com colegas da área e de cursos práticos, assim como de projetos criados para Ensino Fundamental II (RIO GRANDE DO SUL, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012), adaptados para o contexto. Pensava em projetos pedagógicos planejados a partir de temáticas significativas para educandas e educandos, com o objetivo de realizar interlocuções efetivas, respeitando os propósitos sociointeracionais<sup>8</sup> da linguagem em uso e lidando adequadamente com seu formato na atividade humana, o gênero.

---

<sup>4</sup> Outra decisão linguageira deste trabalho diz respeito ao uso, na maior parte das vezes, da colocação pronominal do português brasileiro contemporâneo, pois se entende que a próclise ao verbo principal é a posição mais comum nas variedades de português do Brasil (AZEREDO, 2012; BAGNO, 2012).

<sup>5</sup> São utilizadas siglas para referência às etapas de ensino da educação básica: Educação Infantil (EI) Ensino Fundamental I ou séries iniciais (EF-I), Ensino Fundamental II ou séries finais (EF-II), Ensino Médio (EM) e Ensino Superior (ES).

<sup>6</sup> Por gênero se entende “tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis” (ROJO, 2010, p. 54).

<sup>7</sup> Para referir ao ensino de línguas que não a materna, alguns termos se revezam neste trabalho. Em primeiro lugar, a forma L2 ou língua dois foi utilizada ao retomar trabalhos que utilizam essa nomenclatura, respeitando a concepção de suas autoras. Em segundo lugar, quando o comentário tem relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é utilizada a forma língua estrangeira também para preservar a concepção original. Por outro lado, a concepção de língua advogada pela autora deste trabalho se concretiza no termo língua adicional, daí que ele seja majoritariamente utilizado, a partir do que Judd, Tan e Walberg (2001) em documento difundido pela Unesco, defendem: “Estudantes podem não estar aprendendo uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. (...) Uma língua adicional, além disso, pode não ser estrangeira porque muitas pessoas no seu país podem utilizá-la. O termo ‘estrangeiro’, ademais, pode sugerir estranho, esquisito, exótico (...). Nossa escolha pelo termo ‘adicional’ simboliza nossa crença de que línguas adicionais não são inferiores ou superiores ou uma substituição para a primeira língua do estudante” (“Students may actually be learning not a second but a third or fourth language. (...) An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it. The term ‘foreign’ can, moreover, suggest strange, exotic (...) Our choice of the term ‘additional’ underscores our belief that additional languages are not necessarily inferior nor superior nor a replacement for a student’s first language.”) (JUDD; TAN; WALBERG, 2001, p. 6, tradução minha.).

<sup>8</sup> Dialogo com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) colocam natureza sociointeracional da linguagem: “o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza

Percebia, no entanto, que diversas especificidades relacionadas à faixa etária e aos objetivos da fase de escolarização, sobre os quais também me debruço ao longo deste trabalho (Capítulo 4), atribuíam singularidade aos projetos. Pensando nisso, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul objetivando produzir projetos ou princípios para projetos para ensino de inglês em EF-I – que pudessem ilustrar uma prática condizente com o que eu vivera até então. Meu interesse de pesquisa era contribuir com a materialidade de um planejamento pedagógico consistentemente construído para a área de ensino de língua para crianças.

Durante minha prática, percebi que existiam diversas metodologias de ensino de língua para crianças; em geral, os cursos e os materiais didáticos disponíveis pareciam recortes de metodologias adaptadas, de modo que buscavam integrar, em tarefas, métodos como o *total physical response* e diferentes abordagens comunicativas, muitas vezes apoiadas na escrita, ainda que as crianças estivessem apenas iniciando o processo de alfabetização. Percebia, portanto, a necessidade não só de investigação sobre essas metodologias, mas também de inovação, no sentido de propor uma abordagem construtivista<sup>9</sup> que levasse em consideração a natureza sociointeracional da aprendizagem (BRASIL, 1998), sobretudo para o contexto escolar. Afinal, diversos documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2004) já apresentam um sólido construto sobre a infância e as aprendizagens projetadas para as séries iniciais.

Hoje o ensino de línguas adicionais, já a partir dessa etapa escolar, é uma realidade na rede privada de ensino. Além disso, essa oferta ocorre também nas escolas públicas, ora como projeto, ora como exigência legal. De acordo com Mello (2013), “dados no INEP (Instituto

---

sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social” (BRASIL, 1998, p. 28). A aprendizagem, mediada pela linguagem, também é de natureza sociointeracional: “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem” (BRASIL, 1998, p. 58).

<sup>9</sup> Os princípios construtivistas também dialogam, em diversos aspectos, com esse trabalho. Construtivismo é uma perspectiva que vê o processo de desenvolvimento do conhecimento como um processo individual “de construção de significados e de atribuição de sentido sobre os conteúdos” (COLL, 2004, p. 37) de modo que a aprendizagem é “fruto de um complexo e intrincado processo de construção, de modificação e de reorganização dos instrumentos cognitivos e dos esquemas de interpretação da realidade” (COLL, 2004, p. 37). É uma teoria de aprendizagem interacionista e ativa, pois é por meio da interação (entre pares e com o objeto de conhecimento) que o sujeito aprende, de modo que “compreender é inventar ou reconstruir por reinvenção” (PIAGET, 1974, p. 24).

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) revelam que há 9.576 escolas públicas em 2.041 municípios que oferecem aulas de LI no Ensino Fundamental I” (MELLO, 2013, p. 17). Sendo o ensino de língua nos anos iniciais uma realidade na educação privada e pública – estando presente na atuação profissional inclusive de professoras em formação (GASPARINI; SARMENTO, 2016) – comecei a buscar por trabalhos acadêmicos que possibilitassem a criação de um arcabouço teórico para me ajudar na tarefa de lecionar língua inglesa para crianças. Assim tive a oportunidade de, através de um curso livre no Programa de Pós-Graduação, descobrir que havia um campo de pesquisa da Linguística Aplicada que já se propunha essa tarefa<sup>10</sup>.

Entretanto, alguns questionamentos e posicionamentos de docentes da própria Universidade a respeito de meu objeto de pesquisa e de diferentes colegas a respeito de minha atuação me fizeram refletir sobre isso. Constatei que, em parte, essas pesquisas não têm destaque no âmbito acadêmico (pelo menos não ao ponto de chegar a estudantes da graduação) e o ensino para crianças é socialmente desvalorizado no âmbito profissional.

O fato é que a prática acabou me levando para outro contexto de ensino. Ainda trabalhando com a mesma faixa etária, me vi integrando uma equipe de docentes e coordenadoras cujo objetivo era elaborar e colocar em prática um projeto de ensino de língua inglesa integrado ao ensino das outras áreas do conhecimento em uma escola particular de Porto Alegre. A instituição investia na inovação junto ao ensino de língua inglesa nas séries iniciais a partir de pressupostos construtivistas. Era nossa atribuição: a elaboração de objetivos de aprendizagem, de projetos e materiais didáticos por etapa do ano letivo e por etapa da escolarização e o planejamento em colaboração com as professoras pedagogas. Mais do que isso: era nossa tarefa não só planejar em conjunto, como *atuar em conjunto* com as professoras pedagogas em sala de aula, o que criava múltiplos desafios sobre os quais certamente a professora que atua em escola e me lê consegue conjecturar com facilidade.

Enfim, para novos desafios, novas perguntas: que conhecimentos seriam relevantes, agora, nesse contexto? Como acessar esses conhecimentos em um currículo compartilhado? Como as práticas de linguagem para crianças alfabetizadas e não alfabetizadas iriam se conectar aos conteúdos trabalhados? Como atuar em docência compartilhada? Como orquestrar vozes no momento da aula? Conteúdos linguísticos e não-linguísticos teriam o mesmo espaço no contexto de ensino-aprendizagem? Como isso seria avaliado?

---

<sup>10</sup> Agradeço à professora Juliana Tonelli pela militância acadêmica na divulgação desses trabalhos.

A prática acabou respondendo a algumas dessas perguntas. Outras ainda ficaram. Ao realizar leituras sobre interdisciplinaridade (FAZENDA, 1993; GADOTTI, 1999), docência compartilhada nas séries iniciais (SARDAGNA, 2014; TRAVERSINI, 2012), ensino de língua e conteúdo integrados (CENOZ; GENESEE; GORTER, 2014; PUFFER; NIKULA; UTE, 2010) e, é claro, ensino de inglês para crianças (ROCHA, 2006; SANTOS, 2009; SELBACH, 2014; TONELLI, 2005), percebi a riqueza do que estávamos fazendo. Depois do primeiro ano de elaboração coletiva dessa proposta pedagógica, notando a aprendizagem singular das crianças e a recepção satisfeita dessa prática por imensa parte da comunidade escolar (anteriormente insatisfeita com a metodologia “tradicional”), percebi que gostaria de entender muitos *comos* e *porquês* de todo o processo.

Concomitantemente, em uma disciplina da Pós-Graduação sobre educação multilíngue, estabeleci contato com tendências internacionais da educação linguística sob o viés da Linguística Aplicada, conhecendo, entre outros elementos relevantes, as abordagens *Content and Language Integrated Learning* e *Content-Based Instruction*. Em outras duas disciplinas que versavam sobre o papel das línguas na internacionalização das universidades e inglês como meio de instrução, pude debater essas abordagens em perspectiva com *English as a Medium of Instruction*. Pude relacionar, portanto, essas descobertas com a minha prática e entender que existem perspectivas nascidas na área do ensino de línguas que vêm pautando, entre outros aspectos, as possibilidades de atuação interdisciplinar. Além disso, vivenciei na Faculdade de Educação aprendizagens sobre os Estudos da Criança que apenas viriam a corroborar minha percepção empírica de que se fazia necessário estudar a criança e a infância antes de elaborar qualquer proposta pedagógica para essa faixa etária<sup>11</sup>.

Na trajetória que culminou nesta dissertação, propus um projeto de investigação etnográfica das práticas de planejamento e execução de aulas em docência compartilhada no contexto em que trabalhava. No entanto, se a produção de conhecimento sobre a escola é muito útil, justamente, para o aperfeiçoamento de suas práticas, nem sempre todos os membros da instituição escolar conseguem enxergar isso para além do imediato e dos “medos” do olhar que pergunta, investiga, instiga. O que poderíamos descobrir perguntando, de tão perigoso, que seja necessário proibir a pergunta? A essa pergunta, ainda não me ofereceram resposta convincente. Tampouco achei resposta sozinha. Me espanta que, cerca de 50 anos depois de Freire nos desacomodar dizendo que ensinar exige criticidade, apreensão da realidade, reflexão crítica sobre a prática, curiosidade e tomada consciente de decisões (FREIRE, 2002), ainda seja tão

---

<sup>11</sup> Agradeço ao professor Pedro M. Garcez, à professora Simone Sarmiento e à professora Maria Carmen Silveira Barbosa pela orientação nessas aprendizagens.

difícil para algumas instâncias decisórias das escolas serem receptivas a essas atitudes. O fato é que precisei mudar de contexto e pergunta.

Se me coloquei, de certa forma, *tateando em um labirinto*, acredito que não tenha sido *inútil*. A elaboração dos projetos de pesquisa não executados me proporcionou aprender inúmeras coisas sobre a prática que ainda vivencio e, sobretudo, a inquirir – ainda que não sistematicamente como na produção de conhecimento científico – sobre diversos aspectos concernentes a ela. Consegui adquirir certa maturidade em relação à temática e conheci projetos de escolas que, sob nomes diversos (escola de imersão, escola bilíngue, docência compartilhada, docência integrada, comunidade de leitores), também haviam chegado a práticas parecidas às nossas e aos objetivos de quem primeiro elaborou o projeto pedagógico no qual me envolvi.

Adapte o projeto a um contexto alheio ao que atuava e passei para o passo seguinte: submetê-lo ao Comitê de Ética. Mais uma série de aprendizagens precisou ocorrer para que eu conseguisse enviar o projeto para análise. Agradeço à leitura minuciosa de pareceristas que ajudaram na reelaboração do projeto; por outro lado, lamento a burocracia e a demora do processo, assim como a brevidade do tempo estipulado para concluir o Mestrado. Esses últimos fatores, combinados, inviabilizaram a execução do *terceiro* projeto. Somou-se a esses elementos o fato de que a realidade de trabalho de professora não permite um *excelente* aproveitamento do tempo da vida para a academia.

A mim, me parece paradoxal que tenhamos que nos afastar da sala de aula para poder pensar e falar sobre ela, por isso jamais pretendi, durante o Mestrado, fazê-lo (por escolha consciente e, também, por óbvias questões financeiras). Em busca de coerência na vida, abri mão da *excelência* acadêmica, que, ao que me parece há oito anos em que convivo no meio universitário, é um conceito bastante fundamentado no desenvolvimento pessoal e intelectual da classe que tem usufruído do privilégio de estar na Universidade ao longo da história brasileira. Mas essa falsa escolha a que submeti minha vida profissional e meu desenvolvimento acadêmico que culmina na execução desse trabalho, espero e desejo, tem seus dias contados. A Universidade, desde os seus mais baixos degraus, tão difíceis de calcar por trabalhadores e trabalhadoras, até seus grandes castelos da pós-graduação, protegidos por fortalezas que conhecemos muito bem, vem aos poucos descendo das nuvens em direção à terra, desde 2008, na UFRGS, e desde 2012, mandatoriamente, em todas as universidades federais, graças à Lei de Cotas – conquista do movimento negro brasileiro. (Ainda temos um longo caminho do céu ao solo, mas a transformação já começou e é irreversível. Que venha um quadro de professores

e professoras universitárias mais parecido com a dos alunos e alunas que hoje finalmente podem chegar à Universidade e essa “escolha” há de ser ressignificada coletivamente.)

Tomei consciência de que, embora fosse meu mais intenso desejo, meu trabalho, pelas várias razões expostas acima, não conseguiria investigar práticas de sala de aula de docência compartilhada e ensino integrado de língua e conteúdo, pesquisando o dia a dia vivo da escola. Decidi, junto com minha orientadora e outras professoras parceiras deste trabalho, delinear um projeto que, afinal, não colocasse fora todos os *tombos de bicicleta* que o primeiro ano e mais uma boa parte do segundo ano de Mestrado me provocaram. Assim, se chega a esta dissertação.

Seu objetivo central, portanto, é utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de todo esse processo de pesquisa e elaboração teórica, assim como de todo o desenvolvimento do projeto de ensino integrado na escola em que atuo, para aprofundar a investigação bibliográfica sobre abordagens integradoras de língua e conteúdo. Por meio dessa investigação, delinheiro alguns aspectos da atuação integrada e proponho modelos para planejamento de projetos e sequências integradas a partir das características apontadas pelas abordagens integradoras. O foco dos modelos elaborados é o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental I, para o qual me dedico a fim de traçar especificidades a serem consideradas, tanto em termos de legislação e caracterização da etapa escolar quanto em termos do sujeito da aprendizagem nessa etapa.

## **1.2 Por que falar em *língua e conteúdo*?**

Nesta seção, procuro responder a esta pergunta explorando como portos de passagem alguns construtos teóricos e metodológicos relacionados a ensino-aprendizagem que marcaram minha trajetória acadêmica e profissional e ajudaram a definir o objeto de pesquisa. Narro como a busca por significância na aprendizagem e relevância na escolha de temáticas contribuíram para as perguntas de pesquisa. Também estabeleço as duas categorias de análise em torno na qual se centra a investigação: postura interdisciplinar e conteúdo linguístico e não linguístico.

Está estabelecido pelo senso comum que o *conteúdo escolar* se constitui pelas competências e habilidades ou saberes disciplinares tradicionalmente valorizados pela escola e eleitos pelo corpo docente. Assim considerado, é lógico que, nas aulas de língua, o conteúdo é a língua. No entanto, diferentes métodos de ensino delineiam abordagens, *designs* e procedimentos que incluem objetivos, *syllabi* e tipos de atividades específicas (OLIVEIRA, 2014) que são, ao cabo, o que definem o que está sendo proposto como conteúdo. Da mesma forma, competências e habilidades são entendidas de modos diversos (ZABALA; ARNAU, 2010). Logo, o conteúdo de uma aula de língua depende do que se enxerga como *objeto de*



*ensino*. Por exemplo, o objeto de ensino pode ser reconhecer e produzir uma estrutura fonética, utilizar vocabulário relacionado a um campo lexical, uma estrutura sintática ou a linguagem adequada a uma dada situação comunicativa, acessar o conhecimento de um texto oral ou escrito etc., ou pode variar entre esses níveis, em uma mesma aula, de acordo com as tarefas propostas.

Assim, pode ser o foco da ação pedagógica a percepção e a produção do fonema /ð/, os nomes de meios de transporte, o paradigma de flexão do verbo *to be*, a descrição de produtos que se procura em uma loja e/ou um vídeo dos ciclos de palestras TED. Quanto mais complexa a unidade da língua a ser trabalhada, mais recursos não-metalinguísticos serão necessários para explorar o *objeto de ensino* e contextualizá-lo. Isso equivale a dizer que falar do fonema /ð/ a partir de uma lista de palavras em que ele aparece não requer conhecimento não-metalinguístico. Por outro lado, quanto mais contextualizada estiver a estrutura, mais recursos não-metalinguísticos serão necessários. Por exemplo: o estudo do fonema /ð/ a partir da fala de um palestrante em um vídeo do TED pode incluir a compreensão coletiva do assunto e sobre a opinião do palestrante sobre o tema; pode demandar, também, acessar conhecimentos prévios e opiniões de estudantes sobre esse posicionamento, estratégias de compreensão auditiva e assim por diante. Mesmo que uma estrutura fonética ou sintática seja destacada de um texto que esteja sendo utilizado *como pretexto* para focar algum elemento linguístico, em algum momento o texto *pode* se tornar o objeto de ensino de determinada aula, sobretudo quando se tratar de um texto autêntico. Diferentes abordagens ao objeto – foco na forma ou na função, na metalinguagem ou no uso – também são relevantes para entender a prática pedagógica, fator que é evidenciado na análise das concepções de ensino de língua trazidas pelas abordagens estudadas (Capítulo 5).

Durante toda minha formação, foram inúmeras as aproximações com conceitos, metodologias e abordagens que traziam ao ensino de língua, tanto materna quanto adicional, três preocupações: a busca pela *significância* da aprendizagem, o tratamento de temáticas e a integração de outros saberes disciplinares – desafiando concepções pré-estabelecidas sobre o *objeto de ensino* da aula de língua. O fato é que me aproximei de diferentes possibilidades de organização curricular e de práticas de sala de aula a partir de *pedagogia de projetos, dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul*<sup>12</sup> (RIO GRANDE DO SUL, 2009), e dos posteriores múltiplos entendimentos de *aprendizagem significativa, interdisciplinaridade e postura interdisciplinar*, sobre os quais agora teço algumas considerações em relação a como

---

<sup>12</sup> Os modelos de integração apresentados no Capítulo 6 são inspirados na estrutura nos modelos de planejamento propostos pelos Referenciais (RIO GRANDE DO SUL, 2009)

contribuem para entender a relação entre metodologia de ensino, tratamento de temáticas e saberes circunscritos por outras disciplinas que não a de ensino de língua.

Todas as abordagens ao ensino de línguas com que estabeleci contato e que descrevo brevemente a seguir apresentam como centro a questão da significância do conteúdo eleito pela professora. De fato, além do desenvolvimento de *conteúdos linguísticos*, parece evidente que as inovações metodológicas no ensino, em geral, se advogam como modos de atualizar na prática a *aprendizagem significativa* (o que também ocorre nas abordagens integradoras, conforme analiso no Capítulo 5). Circulam múltiplas acepções desse conceito, que é utilizado por correntes pedagógicas diversas e, inclusive, com concepções opostas acerca das práticas de ensino (MACEDO, 2002). O construtivismo e o socioconstrutivismo são pilares do conceito de aprendizagem significativa (e também das propostas de integração aqui elencadas). Muito embora, no campo teórico, os estudos impulsionados por Piaget e Vigostki apareçam, muitas vezes, como interpretações opostas sobre o desenvolvimento do conhecimento (DAVIS, 2008), ambos os teóricos interacionistas colaboram para a elaboração do conceito de aprendizagem significativa.

O conceito se relaciona com a atribuição de significado por parte das (os) alunas (os) ao que é colocado como objeto de ensino pelas professoras. A aprendizagem considerada como dotada de alto grau de significância ocorre quando aprendizes são capazes de estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre conhecimentos prévios e o contexto de aprendizagem atual. Desse modo, os objetos de ensino têm *potencial* significativo, que é maximizado quando existe, por parte das (os) estudantes, memorização compreensiva e reconhecimento do valor funcional, isto é, quando se entende que *lembrar e compreender* o que foi aprendido *serve para alguma coisa*. Não se trata, necessariamente, de se estudar somente aquilo *que se gosta*, mas aquilo *que apresenta algum grau de sentido* (COLL, 1994).

Por outro lado, a significância do aprender não depende apenas de uma construção elaborada inteiramente a partir da interação direta com o objeto de ensino, isto é, não depende *somente* das relações autonomamente estabelecidas por quem aprende. Existem graus de significância intrínseca ao potencial significativo do objeto de ensino que dependem da estrutura do objeto (como ele é didatizado), do modo de apresentação (como ele é narrado por quem ensina) e do reconhecimento de experiências prévias (como são planejadas e explicitadas as relações com aprendizados e conhecimentos já consolidados)<sup>13</sup>. Logo, o objeto de ensino precisa ter uma significância que é lógica (em relação a si mesmo) e psicológica (em relação a

---

<sup>13</sup> Um exemplo de potencial intrínseco pouco explorado do objeto de ensino seria a cena representada por Tonucci na epígrafe desta dissertação.

quem aprende), que é materializada pelo planejamento da professora a partir do que elege, representa e apresenta como objeto de ensino a um determinado grupo de estudantes (COLL, 1994).

No campo do ensino de línguas, as abordagens comunicativas procuram construir a significância – sobretudo funcional – do que é ensinado, e sua influência hoje nas salas de aula têm relação com a procura por objetos de ensino menos isolados de seus contextos – um movimento de buscar menos por listas de palavras com o fonema /ð/ e mais por elementos complexos de comunicação, como uma palestra TED – embora, é claro, as tarefas com foco na forma, na função, na metalinguagem ou no uso sejam determinantes para entender a perspectiva de ensino adotada. No campo de ensino e aprendizagem de modo geral, diversas metodologias, como as com que tive contato durante a graduação, procuram modos de construir a significância de modo também a complexificar e contextualizar os objetos de ensino. É o caso dos múltiplos significados atribuídos ao ensino por projetos.

Ainda na faculdade, vivenciei a aprendizagem de inglês a partir de *projetos orientados para a elaboração de um produto final*, com a finalidade de desenvolver o letramento acadêmico oral e escrito na língua inglesa. Já durante o estágio obrigatório de ensino de inglês, na graduação, tive contato com os projetos de trabalho, a partir de Hernandez e Ventura (1998) e Barbosa (2004), e pude vivenciar a elaboração de uma prática pedagógica nesses moldes ajudada pelos Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009 – doravante RCs) no estabelecimento de objetivos de aprendizagem. Durante o estágio obrigatório de ensino de português, pude me aproximar ainda mais dos pressupostos dos Referenciais e do Interacionismo Sociodiscursivo (SCHNEWLY; DOLZ, 2004). Essas experiências, vividas como aluna e como professora<sup>14</sup>, ajudaram a construir a percepção de que a aprendizagem pode se tornar *mais significativa* quanto mais autênticas forem as situações de interlocução estabelecidas como realização e atualização das aprendizagens e, é claro, quanto mais consequentes e planejadas forem as etapas do processo de ensino em relação a suas metas de aprendizagem.

Além disso, o estudo da relação entre gênero e temática, e, especialmente, o debate sobre que temas cabem ser tratados durante a escolarização básica ascenderam a necessidade de

---

<sup>14</sup> Agradeço às professoras Simone Sarmiento, Anamaria Welp e Luciene Simões, bem como à colega Larissa Goulart, pelo empenho na realização desse projeto e pelas aprendizagens construídas. Também agradeço às colegas e professoras Bruna Morelo, Camila Dilli, Aline Rosa, Sofia Robin, Ana Vial e Joana Luz, que foram companheiras durante esse caminho.

entender melhor a relação entre escolha de tema e ensino de língua<sup>15</sup>. Minha própria atuação em diferentes contextos atendendo a públicos muito distintos (numa das escolas privadas mais caras de Porto Alegre, que atende predominantemente à classe dominante, e numa escola pública periférica no bairro, estatisticamente, considerado o mais violento da cidade) ajudaram a fomentar essa necessidade de investigação e reflexão. Ainda que utilizando a mesma metodologia de ensino, é impossível que a totalidade de temas tratados sejam os mesmos, ao menos considerando uma pedagogia não-bancária (FREIRE, 2011), que veja o sujeito como centro da aprendizagem. Por exemplo: ainda que eleja o eixo temático *identidade* em ambos os contextos, ele obviamente tomaria contornos diversos e até antagônicos em contextos tão segregados espacial, social e economicamente. Textos e possivelmente gêneros diferentes fariam sentido no processo de aprendizagem dos sujeitos em cada um dos lugares – e, devido ao acesso desigual ao capital cultural e linguístico, competências e habilidades linguísticas diversas também.

Junto aos estudos de abordagens que tomam projetos como uma organização didática, vivenciei e estudei diversas maneiras de lidar com projetos. Para certas abordagens, ela é ou *deve ser* radicalmente integradora – em outros termos, interdisciplinar – ou, pelo menos, *traz* ou *deve trazer* janelas de integração a partir de suas temáticas – como propõem os RCs. Para *os projetos de trabalho* (HERNANDÉZ; VENTURA, 1998), a aprendizagem passa essencialmente pelo enfoque globalizador, cujo cerne está

nas relações entre conteúdos e áreas de conhecimento (que) têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 63).

De tal modo, *os problemas* são colocados pelas hipóteses e perguntas que alunos, alunas e professoras elaboram a partir da escolha temática realizada em conjunto. Por conseguinte, os saberes disciplinares aparecem no estabelecimento de objetivos gerais e específicos do processo de resolução de problemas, a partir de uma proposta de sequenciação de conteúdos de acordo com os processos de aprendizagem significativa, isto é, de acordo com as relações estabelecidas entre diferentes fontes e procedimentos para lidar com a informação (HERNANDEZ; VENTURA, 1998). Portanto, o marco zero dos projetos de trabalho é a escolha do tema. Sendo

---

<sup>15</sup> Nesse momento, são explorados como essas experiências influenciaram os caminhos que este trabalho traçou. No Capítulo 3 analiso a relação entre escolha de temática e ensino de língua a partir de documentos referenciais nacionais; no Capítulo 2 o faço à luz de panoramas a respeito das abordagens integradoras. No Capítulo 5 procuro elaborar como o levantamento bibliográfico permite definir essa relação.

os temas situações-problema, conceitos, perguntas, entre outros pontos de partida complexos, é preciso extrapolar os limites dos saberes disciplinares para a realização dos projetos.

Já os RCs trazem à tona a questão das temáticas enquanto propõem um modelo curricular baseado na progressão da complexidade dos diferentes gêneros (e, portanto, das práticas de linguagem e das competências linguísticas). Nas sequências didáticas, os gêneros são selecionados em comunhão com a escolha de tópicos geradores que se repetem enquanto eixo temático, mas assumem diferentes configurações ao longo da aprendizagem. Além disso, os temas correspondem a eixos temáticos com potência de contar com o investimento didático de mais de uma disciplina.

Logo, as questões que, em parte, instigaram as demais perguntas de pesquisa deste trabalho dizem respeito a este debate: que temáticas se ensinam quando se ensina língua? Se é lógico que se aprende uma língua (sejam práticas orais ou escritas) de forma não dissociada do conteúdo que dá forma a essa língua, a pergunta é: Quando se aprende uma língua na sala de aula, de que se fala?

Dentro da área de linguagens, no ensino de língua materna, já foram elaboradas respostas contundentes. Como também professora de língua portuguesa, entendo que nossa tarefa central é possibilitar o desenvolvimento de práticas de letramento<sup>16</sup> (KLEIMAN, 1995; 2006), assim como o aprendizado de normas do comportamento linguístico, ou seja, desenvolver uma educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005), de modo que se possibilite acesso ao conhecimento que circula por meio de textos (BRITTO, 2007) – orais e escritos, que se apresentam na prática social na forma de gêneros (BRASIL, 1998). Essa perspectiva nos deixa ver que as temáticas se conectam ao que docentes, instituição ou alunos (as) valorizarão como prática social. Entendendo que o ensino de língua adicional na escola é “outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso além daquela que a língua materna oferece” (BRASIL, 1998, p. 46), ainda sob a perspectiva da educação linguística, é cabível afirmar, com Schlatter e Garcez (2012) que

Numa educação linguística integrada, voltada para a formação de um cidadão preparado para participar ativa e criativamente das suas comunidades, da sua sociedade e do mundo, os textos em Língua Adicional concretizam a diversidade do mundo (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 40).

Como elaborar estratégias pedagógicas para a tarefa de *concretizar a diversidade do mundo*? Somos capazes de fazer isso sozinhos, como professoras de línguas adicionais? Pode

---

<sup>16</sup> Por letramento se entende “o conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995, p. 19)”.

a área de linguagens se colocar a serviço, também, de proporcionar acesso a práticas de linguagem sobre diferentes assuntos relevantes para toda a escolaridade, como vêm apontando documentos orientadores nacionais (BRASIL, 1998; BRASIL 2013; RIO GRANDE DO SUL, 2009) ao pontuar a transversalidade e a interdisciplinaridade como princípios norteadores do currículo? Pode, ademais, se colocar a serviço de desenvolver não somente *temáticas*, mas *métodos e conceitos* concernentes a outras disciplinas escolares, como forma de tratar a diversidade do mundo de modo complexo?

Como todas essas perguntas em mente, durante uma disciplina na pós-graduação, pude me aproximar dos conceitos de inter e transdisciplinaridade, entendendo outras abordagens integradoras de conhecimento, como aprendizagem baseada em problemas. Entendi que a ideia da interdisciplinaridade circula na academia, no Brasil, pelo menos desde a década de noventa (FAZENDA, 1993), e que avanços no debate pedagógico foram construídos até então, de modo que vários autores vêm apontando a polissemia atribuída a esses termos (para citar alguns, ASSMANN, 2012; GARCIA, 2006; SOMMERMAN, 2006). Não é objetivo desta dissertação discutir a complexidade do conhecimento (MORIN, 2007), cara a essa discussão, por se tratar de um conceito intrincado que vai além das possibilidades deste trabalho. Tampouco almejo embarcar no debate sobre a polissemia do termo interdisciplinaridade. No entanto, destaco que essas questões também inspiraram as intenções de pesquisas aqui apresentadas, uma vez que assumo que “falar em interdisciplinaridade significa recolocar a questão das disciplinas, a relação entre elas, a teoria, o método, a natureza e a finalidade das ciências e da própria educação” (GADOTTI, 1999, p. 5). Além disso, no Capítulo 3 são elencadas características da interdisciplinaridade, da integração e da transversalidade segundo documentos nacionais analisados. Se optou, no entanto, como foco de pesquisa, por abordar essa problemática a partir de uma área da Linguística Aplicada que se dedica ao estudo de *perspectivas elaboradas no campo do ensino de línguas*.

Por isso a escolha, neste trabalho, pelo termo *abordagens integradoras*, aqui utilizado para definir *práticas de sala de aula que se propõem a lidar com um trabalho de integração de conhecimentos não-linguísticos e habilidades linguísticas no processo pedagógico*. Assim, é possível não limitar a ação de integração (como objeto de análise) à radicalidade de um currículo totalmente pensado por projetos, por exemplo, e tomar como categoria essencial da integração não a interdisciplinaridade, como conceito, mas *a postura interdisciplinar*, buscando explicitar como ela se manifesta nos contextos em que essas abordagens são aplicadas. Para entender esse fenômeno, também é necessário compreender em torno de que objetos de ensino

se articulam as práticas; por isso se toma como categoria de análise também a integração entre *conteúdo linguístico e conteúdo não-linguístico*.

### **1.2.1 Postura interdisciplinar**

A postura interdisciplinar é um conceito base da análise bibliográfica deste trabalho. Se entende *postura ou atitude interdisciplinar* como um conjunto de comportamentos da professora em relação a dois elementos do processo de ensino-aprendizagem: o conhecimento e o diálogo entre pares.

Em relação ao primeiro, se define como uma atitude de busca, inclusão, pesquisa em direção à complexidade do conhecimento, isto é, uma atitude de sucessivas aproximações e questionamentos a respeito do objeto de aprendizagem sob diferentes focos, o que, em tese, ajuda a construir uma noção complexa das disciplinas e do conteúdo que se quer ensinar, facilitando relações entre esses elementos (FAZENDA, 1998). Isso envolve, principalmente, aproximações com elementos disciplinares e metodológicos de outras áreas do conhecimento, a fim de considerar aspectos da complexidade do saber nas práticas pedagógicas, reconhecendo as limitações da simplificação dos conteúdos e da hiperespecialização das disciplinas escolares e, portanto, buscando superá-las (MORIN, 2007).

Se liga a esse aspecto da postura interdisciplinar a percepção da necessidade do diálogo entre pares para qualificação deste movimento. Schlatter e Garcez (2012) elencam uma série de atitudes interdisciplinares que abrem possibilidades de parceria. Por exemplo, entre todo o grupo docente, a elaboração de mapas temáticos para elaboração de projetos; entre grupos de professoras (es), a seleção de temas e textos específicos a serem explorados em conjunto; entre duplas de professoras (es), a busca por ajuda para lidar com determinada questão; entre docentes e parceiros da escola, em conversas com a comunidade escolar ou profissionais de outras áreas que possam ajudar a pensar em soluções para lidar com determinadas temáticas (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 20). Essas ações apresentam, em diferentes níveis de relação e intenção, manifestações de postura interdisciplinar em relação a pares.

Ademais, se postula que pode ser parte da tarefa da professora de língua inglesa na escola básica proporcionar acesso a práticas de linguagem sobre assuntos relevantes para toda a escolaridade e conhecimentos e métodos historicamente circunscritos por determinadas disciplinas (na seção 3.3 aprofundo esse debate a partir da relevância dessa possibilidade nas séries iniciais). Daí a necessidade de compreender e analisar *a postura interdisciplinar* como

essência comum às abordagens estudadas e, a partir dessa discriminação, dar forma à proposta de modelos de planejamento que viabilizem práticas integradoras.

### ***1.2.2 Conteúdo linguístico e conteúdo não-linguístico***

Outra acepção desse trabalho, a partir das abordagens estudadas, é que o *conteúdo* é aquilo que se coloca como objeto de ensino durante a prática pedagógica. Nesse sentido, a aula de língua, quando trata de práticas de linguagem, traz consigo atividades que se articulam em torno de tópicos e ações no mundo, que podem, também, ser vistos como *conteúdos não-linguísticos* que dizem respeito a determinadas temáticas. Desse modo, se pode dizer que, na aula de língua, há (pelo menos) um conteúdo linguístico e um conteúdo não-linguístico. O primeiro é representado pelo objeto de ensino relacionado às habilidades comunicativas e conhecimentos sobre a língua; o segundo, por temas, habilidades, conhecimentos e métodos que extrapolam os conhecimentos concernentes ao idioma. Para as abordagens integradoras, ambos os objetivos podem ser integrados ensino. Por isso a palavra *content*, nessas perspectivas, aparece para representar o conteúdo não-linguístico presente nas aulas em que a língua adicional *também* é objeto de ensino – ou meio de instrução, conforme se discute no Capítulo 7. Portanto, o que emerge das práticas como conteúdo (ou seja, objeto ou objetivo de ensino), quando se propõe elaborar estratégias de integração entre ensino de língua e ensino de outros conteúdos, é essencial para entender como as abordagens constituem uma práxis pedagógica.

Este trabalho propõe que é um processo *possível* para a escolarização o incentivo à postura interdisciplinar para que se integrem conteúdos linguísticos a conteúdos não-linguísticos como maneira de complexificar as práticas pedagógicas, evitar a hiperespecialização disciplinar e alcançar maiores graus de significância ao que é ensinado. A integração entre esses conteúdos pode ser das mais diversas naturezas, a partir de diferentes objetivos de aprendizagem, e já acontece em diversos contextos.

Por isso, se busca explicitar como funcionam as abordagens integradoras nesses contextos para selecionar elementos importantes para estabelecimento dessa postura na escola (conforme Capítulo 5) e entender como conteúdos são integrados. Daí também a necessidade de explicitar as especificidades do EF-I, a partir de temáticas relevantes e práticas condizentes com a faixa etária (conforme Capítulo 3). Logo, se trata de olhar *o fazer da postura interdisciplinar a partir das visões construídas nas práticas de CBI, CLIL e EMI*, incluindo um olhar especial para análise das práticas nas séries iniciais (documentadas em artigos científicos).



A partir dessa análise, o objetivo é produzir uma ferramenta de aplicação dessa postura no cotidiano escolar, considerando o contexto brasileiro.

O objetivo da pesquisa, brevemente delineado aqui, é detalhado na seção seguinte.

### **1.3 Objetivos de pesquisa**

#### ***1.3.1 Objetivos gerais***

O objetivo desta pesquisa é evidenciar os conceitos mobilizados em publicações sobre práticas de ensino de língua e conteúdo integrados a partir de trabalhos realizados em contextos aplicados. Considerando as especificidades do ensino de inglês nas séries iniciais e o desenvolvimento da criança como sujeito da aprendizagem, o objetivo final desta dissertação é apresentar modelos de trabalho integrado para ensino de nessa etapa escolar.

O trabalho está organizado em torno das perguntas de pesquisa da investigação bibliográfica sobre abordagens integradoras. Essas perguntas estão articuladas em torno dos conceitos de *postura interdisciplinar* e de *conteúdo linguístico e não linguístico*. Duas fontes de pesquisa bibliográfica foram selecionadas: o Portal de Periódicos da CAPES e os sites das publicações nacionais classificadas pela ferramenta Qualis de A1 a B2.

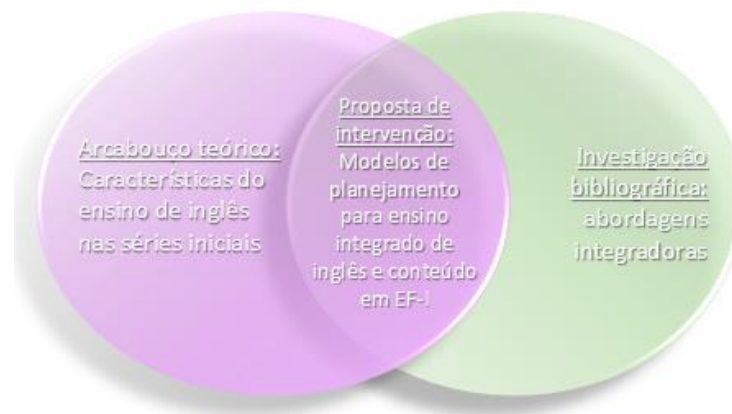
Como parte do arcabouço teórico, primeiramente realizo levantamento sobre especificidades do ensino de língua inglesa nas séries iniciais; em seguida, descrevo as ferramentas de seleção bibliográfica; depois, apresento a análise bibliográfica e, por último, como proposta de intervenção neste contexto, apresento os modelos de planejamento integrado.

Como não poderia deixar de ser, a principal meta do trabalho é ajudar a professora que se vê na mesma situação na qual me vi (ou seja, na elaboração de currículos integrados, assim como as coordenadoras e orientadoras pedagógicas que tenham a intenção de conhecer mais sobre as possibilidades de atuação integrada) a pensar caminhos para construir práticas integradas. Não excluo, é lógico, docentes de diferentes áreas, que não de ensino de língua, que se vejam no processo de adaptação curricular de ensino integrado ou que estejam buscando alcançar uma *postura interdisciplinar*. Nesse sentido, estabelecer e relacionar conceitos não é o suficiente; daí a proposta de um *modelo de planejamento*. Espero, assim, iluminar alguns pontos relacionados a essas temáticas e, ainda, o caminho de professoras e gestoras escolares que busquem a integração. O objetivo de investigação do presente trabalho é explicitado na Figura 1.

Uma das descobertas realizadas no percurso que culminou no projeto desta dissertação é a consciência de que, atualmente, existe um campo da Linguística Aplicada em expansão (SILVA; ROCHA; TONELLI, 2010) cujo foco é o estudo de questões concernentes ao ensino de línguas para crianças, por meio de abordagens diversas. Como afirma Gimenez (2010), “orientações oriundas de referenciais teóricos precisam não só ser reflexiva e criticamente analisados, mas também investigados de modo mais sistemático para demonstrar a relevância de determinadas práticas para o aprendizado dos alunos em contextos específicos” (GIMENEZ, 2010, p. 20).

Assim, este trabalho propõe um olhar sistemático sobre uma possibilidade de organização da prática pedagógica nas séries iniciais a fim de investigar reflexiva e criticamente essa prática, se inserindo no campo da Linguística Aplicada que investiga o contexto da sala de aula. Além de professoras interessadas na integração entre língua e conteúdo, diretamente implicados na relevância deste trabalho estão os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, isto é, as crianças estudantes de EF-I.

**Figura 1** - Organização dos objetivos de pesquisa



Fonte: A autora.

Se é sabido que são forças de mercado que vêm influenciando intensamente o ensino de língua inglesa nesse nível (GIMENEZ, 2013), entendo, como Rocha (2009), que esse ensino não é, *necessariamente*, uma *vantagem*. É preciso haver uma consequente construção de objetivos e de práticas desejáveis para o ensino, tendo em vista o desenvolvimento da criança, seu processo de letramento em língua portuguesa e seu direito de brincar e de ter acesso ao conhecimento de que necessita nessa fase vida. Isso quer dizer que uma metodologia de ensino, por exemplo, apoiada na escrita, aplicada em contexto de crianças não-alfabetizadas ou em processo de alfabetização, pode não só ser ineficaz como também prejudicial ao processo de

aprendizagem, uma vez que pode propiciar resistência ou até mesmo *aversão* às aulas de inglês (PIRES, 2001).

Dessa forma, não se faz coro a justificativas sobre as *vantagens gerais* de aprender inglês na infância, sobretudo quando se tem a concepção de proficiência situada, como propõem os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), em diálogo com a formação do cidadão, que é o papel da escola básica segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Para que seja possível superar tal visão e para que tais sujeitos sejam, de fato, beneficiados por esse processo, é preciso direcionar o ensino-aprendizagem, em seus mais diversos contextos, para seu objetivo maior, que é o da formação de um cidadão capaz de fazer uso da língua-alvo para atuar efetiva e eticamente na sociedade em que vive (ROCHA, 2009).

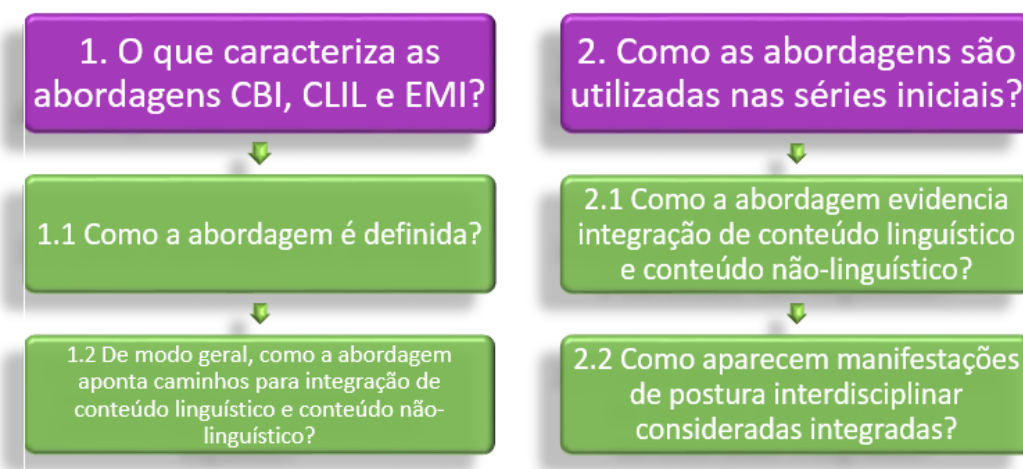
Investigar tal campo, portanto, passa por contribuir para o entendimento de como o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer, neste caso, focando em uma possibilidade de organização pedagógica específica: a integração. Se propõe, então, a construção de uma ferramenta que possa guiar a prática de professoras que busquem projetos pedagógicos integrados; por isso a proposta de modelos. Descrevo, agora, as perguntas de pesquisa da investigação bibliográfica.

### ***1.3.2 Perguntas de pesquisa***

As perguntas de pesquisa que guiam a investigação sobre abordagens integradoras (Figura 2) focam em torno de duas perspectivas: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), *Content-based Instruction* (CBI). A escolha pelo estudo de tais abordagens é contextualizada no Capítulo 2.

Os objetivos da pergunta número um e de suas subperguntas são: definir, em linhas gerais, cada uma das perspectivas de ensino e delinear o que cada uma entende por ensino de língua e conteúdo, ou seja, como se manifesta a integração entre o conteúdo linguístico e o conteúdo não-linguístico. Já o conjunto dois de pergunta e subperguntas enfoca a meta de analisar experiências realizadas nas séries iniciais para entender como ocorre a integração no que tange à caracterização da postura interdisciplinar, isto é, do papel exercido por professoras de língua e conteúdo em direção à integração.

**Figura 2** – Perguntas de pesquisa



Fonte: A autora.

#### 1.4 Resumo dos capítulos

Delineada a história acadêmica e profissional que me trouxe até aqui, os objetivos gerais e específicos deste trabalho, bem como seus pressupostos teóricos motivadores, passo agora para uma breve notícia de como cada capítulo contribui para que o trabalho suceda em atingir seus propósitos.

No Capítulo 2, defino bilinguismo, multilinguismo e educação bilíngue. A partir das experiências de educação bilíngue das escolas de imersão, traço a origem das abordagens integradoras. Listo as principais e esboço as características daquelas que estão no escopo desta pesquisa: CBI, CLIL e EMI. Desse modo, o leitor ou a leitora conhecem, em termos gerais, essas abordagens, antes de os resultados da investigação bibliográfica serem apresentados.

No Capítulo 3, apresento o arcabouço teórico relacionado ao ensino de língua inglesa para crianças e, mais especificamente, nas séries iniciais, focando na literatura que apresenta as características que definem e descrevem a etapa do desenvolvimento da criança que corresponde à faixa dos 5 aos 12 anos. Apresento também as características do Ensino Fundamental I, destacando aquelas que possibilitam e justificam a atuação integrada.

No Capítulo 4, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para responder às perguntas de pesquisa, isto é, as fontes de investigação e a metodologia de seleção, classificação e organização dos resultados da pesquisa bibliográfica.

No Capítulo 5, os resultados da pesquisa bibliográfica estão organizados por abordagem. São apresentados o levantamento bibliográfico e as definições acerca das práticas e análises relacionadas à integração de conteúdo linguístico e não linguístico e postura interdisciplinar.

No Capítulo 6, resumo os resultados a fim de responder às perguntas de pesquisa de forma objetiva, bem como apresento esquemas elaborados a partir dos conceitos que estruturam as abordagens. Para finalizar, analiso os pontos mais relevantes à inserção de práticas integradoras no em EF-I no Brasil.

No Capítulo 7, apresento os modelos de planejamento integrado por etapa de ensino (ciclo de alfabetização e quarto e quinto anos).

No Capítulo 8, concluo o trabalho, apontando suas limitações e seus possíveis desdobramentos.

## 2 ABORDAGENS INTEGRADORAS

Neste capítulo, apresento, para melhor compreensão das abordagens integradoras em torno das quais esta dissertação se articula, uma breve e abrangente definição de cada uma delas. As definições trazidas são complexificadas e problematizadas no Capítulo 5; no entanto, aqui estão delineadas para introduzir os princípios da pesquisa. Para contextualizar o surgimento das abordagens integradoras, procuro definir bilinguismo; em seguida, proponho uma breve revisão do termo à luz das pesquisas em cenários multilíngues, bem como uma definição de educação bilíngue e uma concisa descrição da diversidade dos programas de imersão estadunidenses e canadenses. Então, na subseção 2.1.1, explicito alguns estudos e experiências que deram origem a posicionamentos contraditórios sobre essa modalidade de educação, que, por sua vez, influenciaram o surgimento das abordagens integradoras. Antes de definir as abordagens que são foco desta pesquisa na seção 2.2, ainda realizo um apanhado de termos utilizados para nomear outras perspectivas de ensino integrador.

### 2.1 Educação bilíngue, contextos multilíngues e programas de imersão

Existem contextos dos mais diversos em que línguas adicionais estão sendo aprendidas em comunhão com conteúdos acadêmicos e/ou em que conteúdos estão sendo estudados por meio de línguas que não a língua materna (DALTON-PUFFER et al., 2014). Os contextos podem ser tão múltiplos que, segundo esses pesquisadores,

Conhecer tais contextos é complicado para pesquisadores e profissionais afins, devido à miríade de variáveis contextuais que acompanham diferentes implementações e tornam a comparação e a generalização uma tarefa complicada<sup>17</sup> (DALTON-PUFFER et al., 2014, p. 213).

Uma das complexidades que abrangem esse contexto diz respeito à concepção de bilinguismo e educação bilíngue. Para elaborar um retrato dessas concepções, retomo o estudo de Megale (2005), que se propõe a discutir essa complexidade a partir da história de utilização do termo, e o estudo multidisciplinar de Zimmer, Finger e Scherer (2008), envolvendo aspectos neuro e psicolinguísticos do bilinguismo. Em primeiro lugar, se ressalta a dificuldade de definir, no nível individual e de forma unívoca, o que é um sujeito bilíngue:

---

<sup>17</sup> Gaining insight into such contexts is complicated for researchers and practitioners alike by the myriad of contextual variables that come with different implementations and make comparison and generalization a tricky business (PUFFER et al., 2014, p. 213).

As várias classificações e, não raro, conflitantes caracterizações sobre o bilinguismo apresentadas na literatura deixam claro que não existe definição consensual de bilinguismo entre os pesquisadores, justamente por não haver consenso entre as respostas dadas às questões “O que significa conhecer duas ou mais línguas?” “Quanto um indivíduo precisa conhecer de mais de uma língua para ser classificado como indivíduo bilíngue?” (ZIMMER; FINGER, SCHERER, 2008, p. 3).

Duas acepções concorrentes definiriam o indivíduo bilíngue: uma o vê como aquele indivíduo que tem controle nativo ou quase-nativo de duas línguas, também considerado um “duplo monolíngue”; outra o define simplesmente como aquele que *possui duas línguas*. Nessa segunda abordagem, se considera outros elementos para tal definição: o grau de proficiência, a função e o uso das línguas, a alternância de código e as interferências. Megale (2005), ao apresentar um quadro de classificação de tipos de bilinguismo, lembra que o surgimento dessa última visão ampliou as possibilidades de definição e que, de fato, estão envolvidos múltiplos fatores:

Concepções multidimensionais não apenas são embasadas nas teorias de comportamento linguístico, como também levam em consideração noções oriundas de diversas disciplinas: psicologia, sociolinguística, sociologia e linguística. Conforme apontam Harmers e Blanc (2000), bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises: individual, interpessoal, intergrupar e social (MEGALE, 2005, p. 7).

A partir de concepções multidimensionais que compreendem os usos sociais bem como o processamento cognitivo das línguas, é possível definir sujeitos bilíngues e multilíngues como “pessoas com diferentes graus de competência nas línguas que usam” (ZIMMER; FINGER, SCHERER, 2008, p. 5).

Em termos de espaços sociais e geográficos bilíngues, considerando as coletâneas de estudos contemporâneos da Sociolinguística e da Linguística Aplicada – por exemplo, as organizadas por Cenoz e Gorter (2011) e De Fina e Perrino (2013) – a respeito de contextos em que coexiste mais do que uma língua, há uma imensa gama de espaços contemporâneos que já não podem ser considerados monolíngues, tendo em vista: 1) a presença do inglês como língua internacional; 2) a resistência de línguas minoritárias indígenas e de imigração em cenários que sofreram colonização e interferências neocoloniais e 3) a formação de blocos político-econômicos como a União Europeia (CANAGARAJAH, 2007). Também é complexa a tarefa de dimensionar até que ponto essas sociedades e, portanto, esses indivíduos são bilíngues ou multilíngues.

Estudos em contextos não-monolíngues trazem análises que complexificam cada vez mais a composição desses cenários e desafiam a persistência da ideia de duplos monolíngues,

seja no nível individual, seja na compreensão acerca de grupos sociais. Por exemplo, o conceito de *translanguaging* (CANAGARAJAH, 2011; HORNBERGER; LINK, 2012) ajuda a compreender práticas de linguagem que transcendem os limites das línguas, criando uma espécie de entre-lugar, e a concepção de *repertórios comunicativos* (HORNBERGER; LINK, 2012) colabora para compreender níveis diversificados de uso e proficiência de indivíduos não-monolíngues em diferentes situações comunicativas.

Moura (2010) relaciona a diversidade linguística ao multiculturalismo e à presença crescente do conhecimento em rede no século XXI, o que traria ao currículo escolar a demanda por uma educação mais plural e intercultural, que, por sua vez, desemboca na grande quantidade de propostas de currículos bilíngues existentes hoje – entendidos como ensino por meio de duas línguas “que não são apenas objeto de estudo, mas também meios pelos quais outros conteúdos são ensinados e aprendidos” (MOURA, 2010, p. 277).

Ainda que a contemporaneidade traga muitas características que dialoguem com o ideal intercultural dos currículos bilíngues, a educação multilíngue não é uma invenção contemporânea. Ao longo da história, embates políticos e processos colonizatórios modificaram os cenários educacionais: por exemplo, foi o que ocorreu com a expansão do latim no Império Romano como língua da classe dominante e sua conseqüente adoção como língua do Império e, portanto, língua de instrução, em coexistência com outras línguas (SYLVÉN; OHLANDER; 2014).

No entanto, nos séculos XX e XXI a complexidade desses processos trouxe à tona realidades linguísticas multifacetadas, em que, por exemplo, línguas minoritárias ameaçadas convivem com uma (ou mais de uma) língua oficial do Estado e, é claro, têm de lidar, em alguma medida, com o inglês como língua internacional (GORTER; ZENOTZ; CENOZ, 2014). Conforme afirma Ricento (2009), “o fato de que existem entre 6.000 e 8.000 línguas orais e somente cerca de 200 Estados no mundo significa que a maioria dos Estados é multilíngue – e multicultural – em graus variados” (RICENTO, 2009, p. 230)<sup>18</sup>, como por exemplo: o caso de Singapura, que apresenta três línguas oficiais e uma política de incentivo ao bilinguismo de uma língua oficial mais o inglês (CATHERINE, 2014); o caso do Estado de Israel no território palestino ocupado, em que árabe, hebraico e inglês aparecem como línguas-alvo de políticas linguísticas que, ademais, são diferenciadas para escolas palestinas e escolas israelenses

---

<sup>18</sup> The fact that there are between 6000 and 8000 oral languages and only about 200 states in the world means that most states are multilingual – and multicultural – to varying degrees (RICENTO, 2009, p. 230).



(AMARA, 2014); e o caso, ainda, da revitalização do maori na Nova Zelândia, por meio de escolas de imersão monolíngues (HILL; MAY, 2011)<sup>19</sup>.

Como se pode inferir, a perspectiva multilíngue adotada na escola é, em parte, determinada pela ecologia das línguas e das políticas linguísticas elaboradas a partir dela. De acordo com Tucker (1998), o uso de múltiplas línguas no contexto educacional – para além dos limites disciplinares – ocorre por muitos motivos relacionados ao desenvolvimento de sociedades multilíngues: a heterogeneidade linguística de determinada região, a promoção de línguas de tradições religiosas, o desenvolvimento de proficiência em uma língua internacional de comunicação mais ampla, em conjunto com o conhecimento de línguas nacionais e regionais, a criação ou fortalecimento de uma identidade nacional, entre outros. Portanto, são diversas as relações entre as línguas e entre as línguas e a sociedade; logo, é complexa a decisão acerca de quais e quantas línguas as escolas devem ensinar (e como). Essas diferenças provocam a existência de uma diversidade de práticas pedagógicas incluídas no rótulo de ensino bilíngue e multilíngue.

Efetivamente, diversas experiências de ensino multilíngue foram e são realizadas ao redor do mundo elaboradas a partir de modelos também distintos. Ao definir educação bilíngue, Megale (2005) traz exemplos de diversos países que estabelecem o rótulo de educação bilíngue para as mais diversas práticas. Buscando entender essas variações, a autora busca, a partir de estudos da Sociolinguística, estabelecer uma tipologia a partir de características que permitem classificar os programas educacionais de acordo com determinadas dimensões. Tomando como parâmetro a intensidade dos programas, existem programas que desenvolvem o bilinguismo transicional (em que L1<sup>20</sup> é veículo facilitador para transição para a L2), o bilinguismo monoletorado (em que L1 e L2 são utilizadas, mas a alfabetização é em L2), o bilinguismo parcial bi-letrado (em que L1 e L2 são utilizadas, mas algumas matérias são ensinadas em L1 e outras em L2 – em geral as que não são avaliadas em testes padronizados nacionais, como as humanidades e as artes) e o bilinguismo total bi-letrado (em que todas as habilidades são desenvolvidas em L1 e L2). Quanto ao status e à ecologia das línguas, a autora destaca que

---

<sup>19</sup> Cabe ressaltar que, entre os países englobados no cálculo de Ricento (2009), poderíamos incluir, também, o Brasil, que apesar da imagem de país monolíngue (OLIVEIRA, 2000) apresenta cerca de 210 línguas (UNESCO/IPOL, 2008), entre línguas oficiais nacionais (português brasileiro, Língua Brasileira de Sinais), línguas co-oficiais municipais ou regionais (nheengatu, tukano, baniwa, talian, pomerano, Hunsrückisch), línguas minoritárias (de imigração, de comunidades afro-brasileiras, crioulas, de sinais, entre outras) (ALTENHOFEN, 2013), sem contar, é claro, as línguas adicionais ensinadas na escola (inglês, espanhol, francês, entre outras).

<sup>20</sup> L1 diz respeito a língua materna ou primeira língua, enquanto L2 diz respeito a língua adicional ou segunda língua.

existem dois grandes domínios: a educação bilíngue para crianças do grupo dominante e para crianças de grupos minoritários.

No Brasil, também é multifacetada a realidade das escolas bilíngues: elas se apresentam sob a forma de escolas de fronteira, escolas LIBRAS-português para surdos, escolas indígenas e escolas bilíngues de prestígio, em que há ensino por imersão ou ensino concomitante em uma língua adicional – em geral, o inglês (MOURA, 2010). Elas se organizam em torno de currículos integrados, currículos opcionais ou currículos complementares de língua adicional<sup>21</sup>.

Incluída na variedade de escolas bilíngues/multilíngues existentes está a modalidade de *escola de imersão*, em que “imersão significa simplesmente que um grupo de crianças falantes de uma certa L1 recebe toda ou parte da instrução escolar através de uma L2” (MOURA, 2010, p. 10). A origem das abordagens integradoras na experiência de escolas de imersão da América do Norte é advogada por diversos pesquisadores e pesquisadoras (para citar alguns, CENOZ; GENESEE; GORTER, 2014; GEBAUER; ZAUNBAUER; MOLLER, 2014; GREGORCZYK, 2012). De acordo com Gregorczyk (2012), Vázquez (2014) e Yi Lo e Chung Lo (2014), o experimento inspirador teria ocorrido em Saint-Lambert, no Canadá, em meados dos anos sessenta, quando a comunidade escolar falante de inglês teria iniciado um movimento por uma inserção mais significativa da língua francesa no currículo.

Dessa experiência se desenvolveram os programas *early total immersion*, (educação infantil e primeiro ano), *delayed immersion* (restante das séries iniciais) e *late immersion* (a partir do sexto ano), podendo ser ambientes de imersão total ou parcial (GREGORCZYK, 2012). De acordo com Bee e Boyd (2011), a abordagem predominante nessas escolas de imersão canadenses consiste no ensino exclusivo em francês nos dois primeiros anos e a partir daí educação bilíngue pelo restante da escolarização.

Em termos de concepção de ensino de língua, ao definir esses programas, Gregorczyk (2012) afirma que

Uma classe de imersão não enfatiza a linguagem em si, mas se concentra no conteúdo não-linguístico. Não há qualquer ordenamento quando se trata, por exemplo, de categorias gramaticais. Na realidade, os programas de imersão no Canadá não adotaram a desescolarização total de língua, mas têm tentado colocar o aprendiz da língua em uma situação onde o idioma é usado para a comunicação real, em vez de simulação (GREGORCZYK, 2012, p. 10).<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Para uma discussão acerca das características desses currículos, sugiro a leitura de Moura (2009) e, para textos de professoras atuantes na educação bilíngue no Brasil na Educação Infantil e análises de especialistas, sugiro a edição número 39 da *Revista Pátio – Educação Infantil: diversidade linguística na escola* (2014).

<sup>22</sup> An immersion class does not emphasize language *per se* but rather focuses on non-language content. There is no ordering when it comes to, for example, grammatical categories. In reality, immersion programmes in Canada

Os Estados Unidos também desenvolveram diferentes tipos de imersão ou semi-imersão, sobretudo para lidar com crianças imigrantes na escola regular, em sua maioria falantes de espanhol. Em alguns casos, a língua materna das crianças é utilizada na escolarização até o terceiro ano do Ensino Fundamental, a partir do qual se começa a utilizar, em conjunto, o inglês, até o ponto em que a educação é monolíngue (pelo menos do ponto de vista da instrução) em inglês. Há programas em que a instrução é realizada totalmente em inglês, embora a professora seja falante da língua materna das (os) alunas (os) e possa eventualmente utilizá-la. O fato é que diversos modelos de imersão e semi-imersão coexistem (BEE; BOYD, 2011; PEYTON, 2015).

### ***2.1.1 As (des)vantagens da imersão e as metodologias de ensino integrado***

As abordagens CBI, CLIL e EMI são consideradas como advindas das experiências de imersão canadenses e estadunidenses porque são respostas metodológicas no campo do ensino de línguas à demanda de inclusão efetiva e significativa das práticas de linguagem em línguas adicionais no currículo escolar, movidas a partir das ideias relacionadas aos programas de imersão e educação bilíngue/multilíngue (DIEZMAS, 2012; GREGORCZYK, 2012; VÁZQUEZ, 2014). Isso ocorreu, por um lado, porque muitas pesquisas realizadas nesses programas demonstraram resultados positivos quando às vantagens dessa modalidade escolar:

Estudantes aprendendo por meio de uma L2 superaram estudantes de programas de aprendizagem tradicional em diversas habilidades em L2, sem nenhum efeito adverso em seu desenvolvimento em L1 (e.g., Admiraal, Westhoff, & de Bot, 2006; Jimenez Catalan & Ruiz de Zarobe, 2009; Swain & Lapkin, 1982). (...) Mais importante, a mais avançada proficiência de estudantes em educação por meio de L2 foi atingida sem custo algum aos ganhos de conhecimento acadêmico (e.g., Bergroth, 2006; Turnbull, Hart, & Lapkin, 2001) (...) Além disso, pesquisadores descobriram outros benefícios de educação por meio de L2, incluindo benefícios cognitivos como manipulação mental, flexibilidade, pensamento divergente, pensamento criativo e originalidade (Cummins, 1977; Jappinen, 2005; Peal & Lambert, 1962). (...) Benefícios sociais e psicológicos também foram observados, de modo que estudantes aprendendo por meio de uma L2 se sentiram mais confiantes ao falar com falantes nativos e desenvolveram uma postura mais positiva em relação à L2. (Lasagabaster & Sierra, 2009; Merisuo-Storm, 2006) (YI LO; CHUNG LO, 2014, p. 49)<sup>23</sup>.

---

have not adopted total de-schooling of language but have tried to put the language learner in a situation where the language is used for real communication rather than simulation (GREGORCZYK, 2012, p. 10).

<sup>23</sup> Students learning through L2 outperformed their counterparts in traditional language learning programs in various L2 skills, without any adverse effects on their L1 development (e.g., Admiraal, Westhoff, & de Bot, 2006; Jimenez Catalan & Ruiz de Zarobe, 2009; Swain & Lapkin, 1982). (...) Most important, the more advanced L2 proficiency of students in L2-medium education was achieved at no cost to their academic achievement (e.g., Bergroth, 2006; Turnbull, Hart, & Lapkin, 2001). (...) In addition, researchers have found other benefits of L2-medium education, including such cognitive benefits as mental manipulation, flexibility, divergent thinking, creative thinking, and originality (Cummins, 1977; Jappinen, 2005; Peal & Lambert, 1962). Social and

Não obstante, esses resultados, entre outros, foram apontados como não passíveis de generalização, ao se entender que nem sempre traduziam a realidade. O fato é que, em contextos de *bilinguismo aditivo*, como nos casos de imersão canadense, em que tanto o inglês quanto o francês eram línguas valorizadas e utilizadas pela comunidade e o francês era adicionado ao repertório linguístico dos estudantes, os resultados acadêmicos eram melhores (CUMMINS, 1979). Já no caso em que imigrantes passavam pelo processo de *bilinguismo subtrativo*, isto é, em que a língua materna (entre outros elementos integrantes das identidades culturais dos(as) estudantes) não era utilizada tampouco valorada pela comunidade escolar e não-escolar, o sucesso escolar ficava comprometido (YI LO; CHUNG LO, 2014). Testes padronizados demonstraram que, em contextos de imersão total sem mediação alguma em língua materna, ainda que as crianças demonstrassem ganhos em proficiência em linguagem conversacional, elas não apresentavam desenvolvimento em termos de proficiência acadêmica – fundamental para o desenvolvimento escolar – nem em língua materna nem em língua adicional, criando um processo de assimilação e exclusão (CUMMINS, 2000). Portanto, a decisão acerca de se a imersão e a semi-imersão trazem ou não benefícios ao desenvolvimento cognitivo e linguístico de estudantes demonstrou ser mais complexa do que as pesquisas apontavam, por abarcar uma série de variáveis não necessariamente mensuráveis, mas que necessitavam ser consideradas.

Para dar conta de tal complexidade, Cummins (1977; 1979; 1999; 2000) propôs uma série de estudos longitudinais e de larga escala. Ao realizar testes de proficiência de língua e de aquisição de conteúdo, o pesquisador triangulou os resultados com dados relacionados a variáveis sociais e educacionais, como origem social e *design* de programa. Se verificou que, de fato, múltiplos fatores têm influência em ambas as aprendizagens. Por isso, hoje se entende que os resultados positivos (que envolvem o desenvolvimento cognitivo, acadêmico, linguístico e afetivo) derivam 1) da interação entre o *background* dos estudantes (ou seja, suas origens socioculturais) e as condições socioculturais do contexto escolar, 2) do *input* linguístico proporcionado dentro e fora da escola; 3) do estilo dos programas educacionais e 4) do foco em habilidades conversacionais e/ou acadêmicas, que precisam ser consideradas de forma autônoma e interdependente. Desse modo, passa a ser impossível ignorar que crianças falantes de inglês aprendendo francês no Québec francófono com incentivo da família apresentam uma situação de aprendizagem globalmente diversa das crianças falantes de espanhol, filhas de imigrantes não-falantes de inglês, aprendendo essa língua nos Estados Unidos, por exemplo.

---

psychological benefits have also been observed, in the sense that students learning through L2 felt more confident when speaking to native speakers and developed more positive attitudes toward L2 (Lasagabaster & Sierra, 2009; Merisuo-Storm, 2006) (YI LO; CHUNG LO, 2014, p. 49).

Além disso, se constatou que estudantes que apresentam um bom nível de proficiência conversacional, vocabulário desenvolvido e um processo de letramento iniciado em língua materna, bem como um nível iniciante de conhecimento da língua adicional, se beneficiam mais do que o bilinguismo escolar traz em termos de funções cognitivas e acadêmicas do que aquelas que não apresentam esses conhecimentos (CUMMINS, 2000).

Esses resultados implicam algumas constatações: 1) a imersão de bilinguismo subtrativo (também chamado de *submersão* por Bee e Boyd, 2011) pode ser prejudicial ao desempenho escolar, sobre o que Cummins (2000) versa centralmente, em nome do fortalecimento da interculturalidade em detrimento da assimilação cultural<sup>24</sup>; 2) *é possível* criar programas de ensino que utilizem língua materna e língua adicional para promover o acesso ao conhecimento acadêmico, o desenvolvimento de letramento e as habilidades conversacionais obtendo resultados tão bons quanto a instrução apenas em língua materna proporciona; 3) esses programas *podem* resultar em ganhos relacionados à proficiência na língua adicional e à aprendizagem de conteúdos não-linguísticos, mas isso não está determinado unicamente pela escolha de aplicação de ensino bilíngue.

Estudos mais recentes reforçam esses resultados, enquanto afirmam que o nível de proficiência na língua adicional ao entrar na escola pode ser menos importante do que o uso adequado de apoio da língua materna no processo pedagógico, sobretudo no processo de alfabetização e letramento. Conforme afirmam Bee e Boyd (2011):

Com a ajuda de programas especiais visando facilitar a transição delas para uma nova língua, crianças ELL<sup>25</sup> podem superar seus pares monolíngues em testes padronizados de realização de leitura já na 2ª série, mesmo se eles entrarem na escola sem qualquer conhecimento de inglês (Lesaux e Siegel, 2003). (...) Uma nota de cautela é importante, no entanto: um estudante ELL não tem um risco aumentado de fracasso desde que a escola proporcione algum tipo de transição para ensino apenas em inglês e os diretores de escola tratem de administrar todos os testes padronizados na língua com a qual a criança está mais familiarizada (BEE; BOYD, 2011, p. 250).

Peyton (2015) pondera que questões ideológicas despontam no debate sobre os resultados relacionados a sucesso escolar e predominância da língua de instrução. De fato, por um lado, a UNESCO (2008) declara que a língua preferencial de instrução no ensino primário

---

<sup>24</sup> Outro desdobramento metodológico de tais constatações é o estudo do contínuo de bilinguismos (HORNEBERGER, 2003). Se entende por bilinguismo “qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em torno da escrita” (HORNEBERGER, 2003, p. xviii), ou seja, é uma linha de pesquisa e um enquadramento teórico que se propõe a analisar e produzir práticas e eventos de letramento em contextos multilíngues. Por não se tratar do escopo do presente trabalho, não foi incluída no estudo em termos de abordagem ao ensino. No entanto, o bilinguismo aparece nos resultados do presente trabalho, sobretudo relacionado à abordagem EMI, conforme Capítulo 5.

<sup>25</sup> *English Language Learner*, aprendiz de inglês.

deve ser língua materna, e pesquisas indicam que crianças desenvolvem um senso mais forte de identidade quando sua língua é utilizada e valorizada na escola (CUMMINS, 2000). Existe, ainda, um impulsionamento de políticas linguísticas multilíngues contrárias às políticas de assimilação cultural e a favor de uma agenda intercultural que valorize línguas de imigração e línguas minoritárias como línguas de instrução (HORNBERGER, 2003). Por outro lado, se sabe da importância da educação linguística que propicie a formação de um cidadão com consciência intercultural, capaz de uma participação efetiva na sociedade contemporânea por meio de pelo menos uma língua adicional, seja ela uma língua nacional, seja de comunicação internacional (PEYTON, 2015).

Nesse debate, se pondera que, em primeiro lugar, escolhas sobre língua de instrução dependem da ecologia das línguas, incluindo aí seu status e os interesses orquestrados por políticas linguísticas, de modo que cada contexto nacional precisa ser analisado e pesquisado. Em segundo lugar, Peyton (2015) argumenta consistentemente sobre a necessidade de olhar também as práticas de ensino-aprendizagem de modo complexo, ao revisar um estudo longitudinal que testou os efeitos de diferentes programas bilíngues dos Estados Unidos no letramento de crianças em seus primeiros anos de escolarização. O estudo, graças a testes padronizados, revelou que os resultados em termos de desenvolvimento de letramento em espanhol e em inglês não se diferenciavam. Sobre isso, Peyton (2015) reitera a conclusão de seus autores:

Como resultado desse estudo, os autores apontam que os resultados “não sustentam inequivocamente posições em nenhum dos lados do debate nos Estados Unidos sobre educação bilíngue (Slavin, Madden, & Calderón, 2010, p. 10) e que “o que importa mais na educação de aprendizes de inglês é a qualidade da instrução, não a língua de instrução (p. 10; um ponto também frisado por August & Shanahan, 2006; Cheung & Slavin, 2005). Escolas podem escolher ensinar aprendizes de inglês na sua língua nativa ou em inglês por muitas razões, incluindo razões culturais, econômicas ou políticas. No entanto, a afirmação de que essa escolha é crucial para aprendizado fundamental de leitura em inglês ou espanhol não é sustentada pelos dados desse experimento (PEYTON, 2015, p. 23).<sup>26</sup>

A inexistência de evidências replicáveis a outros contextos que justifiquem a implementação inequívoca de determinado modelo de educação multilíngue em detrimento de outro demonstra que esse debate está, ainda, em aberto. O que se pode afirmar é que persiste o

---

<sup>26</sup> As a result of this study, the authors point out that the outcomes “do not unequivocally support positions on either side of the debate in the United States over bilingual education” (Slavin, Madden, & Calderón, 2010, p. 10) and that “what matters most in the education of English language learners is the quality of instruction, not the language of instruction” (p. 10; a point that is also made by August & Shanahan, 2006; Cheung & Slavin, 2005). “Schools may choose to teach English language learners in either their native language or in English for many reasons, including cultural, economic, or political. Yet the claims that this choice is crucial for ultimate learning of English or Spanish reading are not supported by the data from this experiment (PEYTON, 2015, p. 23).

entendimento de que o conhecimento de conteúdos acadêmicos *pode* ser desenvolvido em conjunto com o conhecimento de língua; no entanto, língua materna e língua adicional representam papel essencial e cooperativo no processo de desenvolvimento cognitivo e acadêmico – em diferentes níveis, a depender do contexto. Outros fatores desempenham papel tão importante quanto a língua utilizada na escola; em destaque, *a qualidade das práticas pedagógicas*.

Respondendo a tais resultados, as abordagens que buscam integrar ensino de língua e conteúdo surgem como uma resposta, no âmbito da metodologia de ensino de idiomas, à necessidade de estabelecer detalhamentos metodológicos para o uso da língua materna e da língua adicional em diferentes contextos escolares, a partir do reconhecimento de que a imersão ou a semi-imersão, *per se*, não são, necessariamente, a melhor resposta para todos os contextos multilíngues *a priori* ou que intencionam impulsionar a aprendizagem de uma língua adicional (DIEZMAS, 2012; GREGORCZYK, 2012; VÁZQUEZ, 2014). É preciso, portanto, dar forma às atividades realizadas na escola de modo que elas realmente promovam conhecimento de conteúdo e de língua, de forma combinada ou integrada.

Foi, destarte, a partir das experiências de imersão que surgiram propostas metodológicas ao ensino de língua e conteúdo integrados, que extrapolaram contextos de bilinguismo nacional oficial e de acolhimento educacional de imigrantes, pois passaram a ser vistos como modalidades de ensino bilíngue capazes de impulsionar de modo mais significativo as aulas de língua em contextos diversos. Desse modo, embora nascidas no âmbito do ensino de idiomas, representam manifestações curriculares de educação bilíngue e interdisciplinar, o que amplia os objetivos educacionais e coloca no centro do debate os modos de integrar língua e conteúdo.

Este trabalho assume que as abordagens integradoras podem ser uma estratégia qualificada para atribuir qualidade ao contato com línguas adicionais proporcionado na escola, além de colocar a língua à disposição do objetivo maior da escolaridade, que é propiciar interações significativas com conteúdos acadêmicos a partir da compreensão e produção de discursos escritos e orais. Os contextos de imersão estudados nos casos relatados são, em grande parte das vezes, distintos de contextos em que CBI, CLIL e EMI se desenvolvem, e esses, por sua vez, divergem do contexto para o qual desenvolvo minha proposta de intervenção, que é o ensino de inglês como língua adicional no contexto brasileiro. Ainda assim, é preciso compreender as diferentes perspectivas educacionais, para que seja possível entendê-las contra o pano de fundo em que se desenvolveram e, desse modo, pensar como elas podem contribuir para nossas circunstâncias.

Uma série de possibilidades de organização curricular e pedagógica de ensino de língua e conteúdo foram criadas como desdobramentos desses estudos e práticas relacionados a imersão e educação multilíngue. Hoje, pelo menos trinta e três termos diferentes são utilizados para nomear perspectivas integradoras, por exemplo, *ensino de língua baseado em conteúdo* e *instrução de conteúdo sensível à língua* (MERISUO-STORM; SOININEN, 2014).

Sarmento, Tessler e Baumvol (2015) apresentam parte da diversidade de nomenclaturas e formatos que tais abordagens vem assumindo. Sob a definição de perspectivas que se propõem a desenvolver a aprendizagem de língua adicional além do campo disciplinar do ensino de línguas, são elencadas diversas abordagens, conforme Figura 3. Seus acrônimos e a tradução literal, para interpretação mais nítida, são reproduzidos no Quadro 1.

**Quadro 1** – Perspectivas de utilização de língua adicional como instrumento de aprendizagem

Acrônimo	Nome	Tradução literal
CLIL	Content and Language integrated learning	Aprendizagem integrada de língua e conteúdo
ICL	Integrated Content Learning	Aprendizagem de conteúdo integrada
CBL/CBI	Content Based Learning/ <i>Content Based Instruction</i> <sup>27</sup>	Aprendizagem baseada em conteúdo/ <i>Instrução baseada em conteúdo</i>
-	Immersion programmes	Programas de imersão
LAC	Languages across the Curriculum (LAC)	Línguas através do currículo
LE	Languages of School Education (LE)	Línguas de educação escolar
LTAC	Learning through an Additional Language	Aprendizagem através de língua adicional
LoLT	Language of Learning and Teaching (LoLT)	Língua de ensino e aprendizagem
EMI	English as a Medium of Instruction (EMI)	Inglês como meio de instrução

Fonte: Sarmento, Tessler e Baumvol (2015), adaptado.

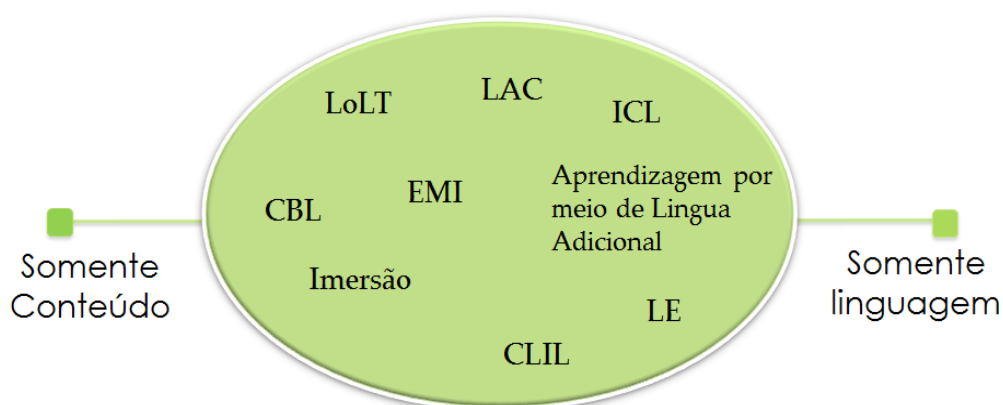
<sup>27</sup> Adicionada pela autora



Como se pode visualizar, uma série de práticas evoluíram de diferentes maneiras com o objetivo de *desenvolver a aprendizagem de/em língua adicional além do campo disciplinar do ensino de línguas*. Elas não apresentam o mesmo grau de preocupação com a integração de língua e conteúdo; algumas se aproximam muito mais das propostas de submersão, em que a língua de instrução é uma língua adicional, mas não existe trabalho linguístico específico durante as aulas.

Ademais, é difícil afirmar em que medida cada abordagem procura realizar a integração, uma vez que elas rotulam práticas diversas. Muitas delas carecem de um campo de pesquisa estabelecido e de registros e instrumentos que possibilitem estabelecer essa medida e/ou gerar comparações entre contextos. Por isso, a melhor maneira de entendê-las é dentro de um contínuo não-estável em que as perspectivas se movimentam conforme disponibilizam mais ou menos espaço particular para desenvolvimento de conhecimento linguístico, conforme apresentam Sarmiento, Tessler e Baumvol (2015)<sup>28</sup>, na Figura 3.

**Figura 3** – Contínuo de perspectivas



Fonte: Sarmiento, Tessler e Baumvol (2015). Tradução: a autora

Dentre essas abordagens, algumas já adquiriram um grau maior de desenvolvimento em termos de produções acadêmicas e publicação de resultados de pesquisas, o que reflete um maior grau de presença e relevância em contextos educacionais. Isso ocorreu devido a fatores políticos, geográficos e sociolinguísticos. É o caso das abordagens *Content-Based Instruction*<sup>29</sup>,

<sup>28</sup> Tradução da autora.

<sup>29</sup> *Content-Based Instruction* e *Content-Based Learning* são termos que vêm sendo utilizados como sinônimos, como o levantamento bibliográfico permitiu ver. Uma rápida pesquisa no Google Acadêmico (<scholar.google.com.br>), entretanto, permite perceber que, atualmente, CBI (cerca de 9 mil resultados) é mais utilizado do que CBL (cerca de 2 mil resultados).

*Content and Language Integrated Learning* e *English as a Medium of Instruction*. CBI se desenvolveu a partir dos contextos multilíngues de imigração nos Estados Unidos, enquanto CLIL vem se tornando uma política educacional na Europa, que visa a dar conta não só do multilinguismo em cada país, como também e, principalmente, do multilinguismo do bloco político-econômico. EMI, por sua vez, vem se desenvolvendo no sentido de dar uma resposta à demanda de internacionalização do ensino, sobretudo do Ensino Superior.

## 2.2 Explorações preliminares: CBI, CLIL e EMI.

A abordagem *Content-Based Instruction* (doravante CBI) é definida como “o estudo concomitante de língua e conteúdo de disciplinas em que a forma e a sequência da apresentação da linguagem são ditadas pelo material concernente ao conteúdo” (BRINTON; SNOW; WESCHE; 1989, p. vii)<sup>30</sup>. É uma abordagem utilizada de modo flexível, em diferentes níveis, a depender da organização curricular e da ênfase no conteúdo ou na língua (GENESEE; LINDHOLM-LEARY, 2013). Suas origens estão associadas aos programas de imersão canadenses que se desenvolveram mais intensamente durante o final dos anos oitenta, dando forma a uma nova abordagem, sobretudo nos Estados Unidos (CENOZ, 2015), com o objetivo de “oferecer alternativas às práticas de sala de aula utilizadas com estudantes provenientes de comunidades de imigrantes” (ADRIÁN, 2011, p. 98)<sup>31</sup>.

Os princípios ligados à descrição teórica da abordagem se desenvolvem no sentido de encarar o/a estudante como sujeito da aprendizagem, apostando na interlocução com textos autênticos<sup>32</sup>; segundo Dueñas (2004), um currículo que se oriente por CBI: 1) se baseia no núcleo do conteúdo das disciplinas; 2) usa a língua e os textos autênticos; 3) foca na aprendizagem de novas informações e 4) é adaptado à proficiência de grupos específicos de estudantes (DUENÁS, 2004, p. 75).

Apresentando essas características em comum, existe várias formas de organizar práticas que deem conta desses princípios. Dois esquemas para descrever essas formas são reproduzidos<sup>33</sup> a fim de proporcionar uma melhor visualização do que a abordagem propõe. O primeiro esquema diz respeito aos “modelos de experiência instrucional” (MET, 1999, s/p.),

<sup>30</sup> (...) the concurrent study of language and subject matter, with the form and sequence of language presentation dictated by content material (BRINTON; SNOW; WESCHE; 1989, p. vii).

<sup>31</sup> (...) whose aim was to offer alternatives to the classroom practices used with learners from immigrant communities (ADRIÁN, 2011, p. 98).

<sup>32</sup> Por texto autêntico se entendem as produções discursivas criadas em determinada língua em situações de interlocução real, em contraste com textos produzidos unicamente com fins didáticos.

<sup>33</sup> Tradução da autora.

que compõem “os pontos extremos” de um contínuo em que estão contidas maneiras de lidar com a integração segundo CBI (Quadro 2). O que estaria nas extremidades desse contínuo seria o foco instrucional no conteúdo e o foco instrucional na língua.

O segundo esquema diz respeito à representação do que reside *entre* os extremos do contínuo apresentados no Quadro 2. De acordo com essa classificação de modelos de práticas de sala de aula, (MET, 1999; BRINTON, SNOW; WESCHE, 1989; BATOCCHIO, 2013 - adaptada), existe um amplo universo de práticas que podem ser situadas entre o foco exclusivo na língua e o foco exclusivo no conteúdo. As possibilidades elencadas por esses pesquisadores estão listadas na Figura 4.

**Quadro 2** – Extremos do contínuo de foco segundo a abordagem CBI

<b><i>Content-Based Language Teaching: um continuum de integração entre língua e conteúdo</i></b>	
<b>Foco no conteúdo</b>	<b>Foco na língua</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conteúdo é ensinado na L2.</li> </ul> <p>A prioridade é a aprendizagem do conteúdo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A aprendizagem da língua é secundária.</li> <li>• Os objetivos de aprendizagem de conteúdo são determinados pelos objetivos do curso ou do currículo.</li> <li>• Professoras devem selecionar os objetivos de aprendizagem de língua.</li> <li>• Estudantes são avaliadas (os) pelo domínio do conteúdo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conteúdo é utilizado para aprender a L2.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A prioridade é a aprendizagem da língua.</li> <li>• A aprendizagem do conteúdo é incidental.</li> <li>• Os objetivos de aprendizagem de língua são determinados pelos objetivos do curso ou do currículo.</li> <li>• Estudantes são avaliadas (os) pelo domínio do conteúdo integrado.</li> <li>• Estudantes são avaliados e avaliadas pelas habilidades linguísticas/proficiência.</li> </ul>

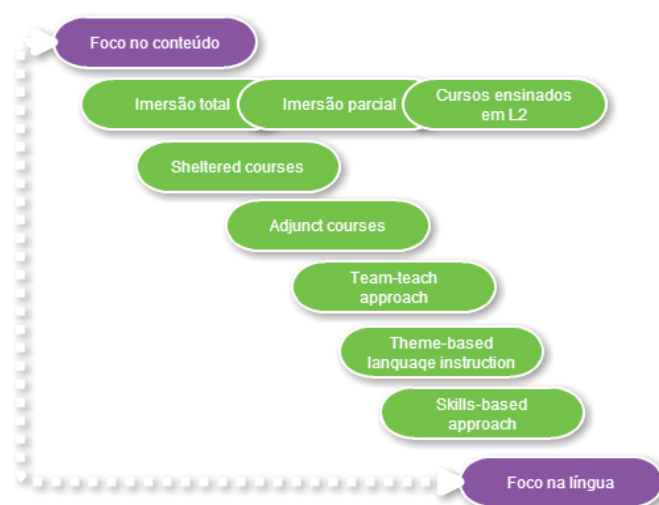
Fonte: MET, 1999, s/p. Tradução: a autora

Nos pontos próximos ao foco no conteúdo, estão a imersão total, parcial e os cursos ensinados em língua adicional, que estariam fora do escopo de CBI; em seguida, em direção ao foco na língua, seguem seis tipos de cursos classificáveis de acordo com o nível de integração entre língua e conteúdo. *Sheltered courses*<sup>34</sup> são cursos em que os falantes não-nativos da língua (MET, 1999) seriam separados dos falantes nativos, a fim de cursar um módulo ministrado em segunda língua por um especialista da área, que busca ir ao encontro do nível linguístico dos (as) alunos (as) ao longo da aula e nos materiais. Este modelo está bastante conectado com a

<sup>34</sup> Os nomes dos modelos foram preservados a fim de evitar distorções em relação à compreensão do quadro teórico.

origem da abordagem, que incluía acolher estudantes de comunidades de imigrantes cuja primeira língua não fosse a língua de trabalho da escola. *Adjunct courses* são cursos de conteúdo e língua concomitantes e complementares, em que “tanto a disciplina regular quanto o curso de língua compartilham uma base de conteúdo comum, mas se diferenciam no foco da instrução” (BATOCCHIO, 2013, p. 28). *Team-teach approach* é um modelo representado pela docência compartilhada cujo objetivo seria “trabalhar situações reais de comunicação sobre o conteúdo que está sendo aprendido a fim de desenvolver atividades e tarefas na L-alvo” (BATOCCHIO, 2013, p. 29). Nas aulas que adotam o *Theme-based language instruction*, um tema é escolhido como central a partir do qual se desenvolvem as atividades para desenvolver habilidades linguísticas de forma contextualizada. Já o foco de *Skills Based Approach* está em desenvolver uma habilidade linguística específica. Assim, essa pluralidade de modelos pode ser classificada como CBI.

**Figura 4** – Modelos de práticas de ensino no contínuo de integração entre língua e conteúdo segundo a abordagem CBI



Fonte: A autora a partir de Met, (1999), Brinton, Snow e Wesche (1989) e Batocchio (2013).

*Content and Language Integrated Learning* (doravante CLIL) se define como uma abordagem educacional dual. Nesse sentido, Coyle, Hood e Marsh (2010), em manual dedicado a explicitação de seus princípios, destacam os fundamentos socioconstrutivistas, focados no processo de aprendizagem interativo, cujo centro é o sujeito da aprendizagem. É uma abordagem que surgiu em meados dos anos noventa, na Europa, a partir também das experiências de imersão e da abordagem CBI na América do Norte, e se expandiu, se transformando em uma abordagem de ensino fomentada pela União Europeia – o que explica o

volume de produções encontradas no corpus desse trabalho, conforme exploro mais detalhadamente no Capítulo 5.

A aula da abordagem CLIL é uma aula bilíngue, em que o conceito de *translanguaging* aparece como “uma troca sistemática de uma língua para outra por razões específicas”<sup>35</sup> (COYLE; HOOD; MARSH, 2010, p.16), cujo objetivo é desenvolver uma forma dinâmica de bilinguismo na sala de aula, proporcionando processos de *scaffolding*<sup>36</sup> tanto na aprendizagem de língua quanto de conteúdo. Outras questões relevantes para entender a aprendizagem segundo CLIL dizem respeito ao *Modelo dos 4Cs*, que delimitam os princípios essenciais da aprendizagem: conteúdo (disciplinar), comunicação (aprendizagem e uso da língua), cognição (processos de pensamento e de aprendizagem) e cultura (desenvolvimento da compreensão intercultural e formação do cidadão global).

Como exemplos de modelos curriculares, a abordagem também se propõe a englobar diferentes níveis de integração. Para as séries iniciais, por exemplo, os autores elencam 3 modelos, descritos no Quadro 3. Se nota que, assim como em CBI, as possibilidades de atuação abrangem desde disciplinas ministradas unicamente pela professora de língua com objetivos que parecem propor um modelo de incentivo ao letramento bilíngue até disciplinas compartilhadas entre professoras (de língua e de conteúdo) a partir de um planejamento radicalmente integrado.

Já é possível observar que ambas as abordagens são abrangentes e se propõem a englobar diversos modelos de ensino-aprendizagem e suas características; sejam elas globais, no *design* de cursos e currículos, sejam pontuais, na intervenção pedagógica e no planejamento. Existem diferentes visões quanto a elas; por exemplo, algumas (ns) pesquisadoras (es) afirmam que ora CLIL (MEHISTO; MARSH; FRIGOLS, 2008), ora CBI (STOLLER, 2008) são abordagens “guarda-chuva” que contêm uma à outra. Neste debate, algumas vezes aparecem questões metodológicas; outras, de cunho político, ligadas à origem e ao contexto histórico de cada uma delas, para justificar tanto a distinção quanto a semelhança entre elas (CENOZ, 2015). Este trabalho não se propõe a destrinchar esse embate teórico, embora, é lógico, teça

---

<sup>35</sup> (...) a systematic shift from one language to another for specific reasons (COYLE; HOOD; MARSH, 2010, p.16).

<sup>36</sup> A noção de *scaffolding* ou *andaimento* aparece em trabalhos relacionados a CLIL e na concepção de ensino-aprendizagem dos documentos oficiais brasileiros, como será analisado no Capítulo 5. O conceito se relaciona com as teorias sociointeracionistas da aprendizagem, e foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) para definir um processo específico. É o processo de atuação de um membro mais experiente de um par ou de um adulto na zona de desenvolvimento potencial da criança. Desse modo, representa a intervenção realizada no processo de aprendizagem, que consiste na mediação de ações que o indivíduo ou aprendiz ainda não consegue executar sozinho, mas consegue com ajuda e mediação. É a partir dessa mediação que o indivíduo passa, gradualmente, a ser capaz de realizar as ações sozinho, concretizando um novo nível de desenvolvimento e, consecutivamente, um novo nível de desenvolvimento potencial.

comentários sobre o que foi possível enxergar a partir da leitura do corpus de pesquisa quanto aos pontos de aproximação e de distanciamento entre as abordagens.

**Quadro 3** – Modelos de aprendizagem CLIL nas séries iniciais

	<b>Modelo 1</b> <sup>37</sup>	<b>Modelo 2</b>	<b>Modelo 3</b>
<b>Objetivo da aprendizagem</b>	Introdução de conceitos-chave sobre um módulo sobre determinado assunto; por exemplo, mudanças climáticas.	Desenvolvimento de conceito-chave e da autonomia do aprendiz para lidar com determinado assunto; por exemplo, para entender a economia local.	Desenvolvimento da autonomia e preparação para programas CLIL de longa duração.
<b>Contexto</b>	Indisponibilidade de professora especialista em língua.	Professoras planejam conjuntamente e, se possível, atuam também.	Professoras planejam e executam a aula conjuntamente.
<b>Instruções</b>	Em língua materna.	Em ambas as línguas.	Em ambas as línguas.
<b>Materiais didáticos</b>	Bilíngues, focando nos conceitos-chave e apostando num input de qualidade a partir de uma situação de interação real (por exemplo, trocas de cartas entre escolas de diferentes países).	Bilíngues, focando em tarefas de pesquisa e de sistematização das aprendizagens e das habilidades de pensamento (por exemplo, pesquisa sobre o comportamento doméstico em relação ao consumo e tratamento dos dados). A avaliação dos princípios chave é realizada na língua materna, enquanto é construído um portfólio na língua adicional	A professora de língua complementa o que a professora especializada propõe a partir de materiais que focam no tema e no desenvolvimento de vocabulário e estruturas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de pensamento. Há avaliação dos conceitos-chave na língua adicional e de conceitos mais complexos na língua materna.
<b>Parceria e colaboração docente</b>	Não há.	Na elaboração de material e, se possível, na atuação em sala de aula.	Na elaboração de objetivos e na atuação, a partir de trabalho com elementos diversos do mesmo fenômeno.

Fonte: A autora a partir de Coyle, Hood e Marsh (2010).

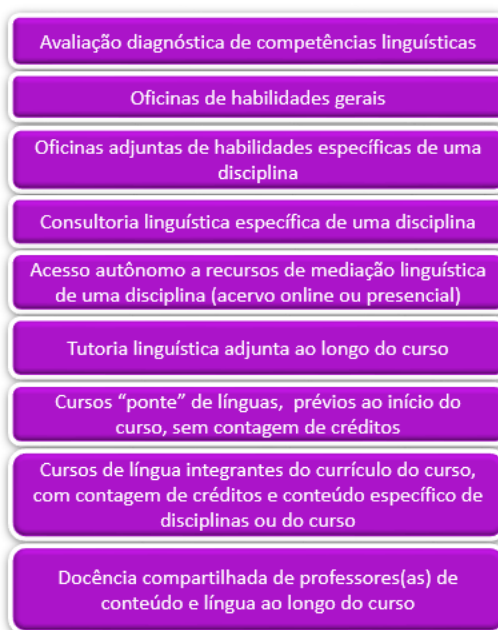
De fato, conforme a investigação bibliográfica permitiu ver, existe pouca distinção metodológica e pedagógica, devido à abrangência dos termos em que elas se definem, e intensa

<sup>37</sup> Esse modelo aparece como uma iniciativa desejável em contextos em que recursos (organizativos, didáticos, financeiros) para integração não estão disponíveis. Nos modelos elencados pelos autores, essa possibilidade de organização aparece somente nos anos iniciais. Há, de fato, na proposta dos pesquisadores, uma complexificação da atuação em direção à integração cada vez mais intensa, portanto cada vez menos delimitada pelas disciplinas, e isso ocorre de maneira gradualmente mais radical ao longo das etapas escolares.

distância na medida em que CLIL se tornou uma política de ensino de línguas na Europa – o que, por sua vez, proporcionou maiores possibilidades de implementação e, por isso, também de investigação e de investimento na sustentação teórica. Assim, ainda que seja impossível abordar a temática sem incidir sobre esses aspectos, o objetivo do trabalho ao analisar as abordagens é entender a organização pedagógica por detrás das práticas e dos referenciais teóricos analisados, a fim de delinear as possibilidades de atuação integrada nas séries iniciais.

Do mesmo modo, EMI é uma nomenclatura que vem rotulando diferentes práticas de sala de aula. Em linhas gerais, é definida como “o uso de língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições em que a primeira língua (L1) da maioria da população não é inglês” (DEARDEN, 2014, p. 2)<sup>38</sup>. Segundo sua pesquisa envolvendo 55 países, Dearden (2014) afirma que existem registros de EMI sendo utilizado em todos os níveis de escolarização.

**Figura 5** – Suportes instrucionais em contextos de EMI



Fonte: A autora, a partir de Fenton-Smith e Humphreys (2015).

Logo, se observa que os contextos podem ser extremamente diversos, tais quais as demais abordagens. Ainda, mesmo em locais em que predomina a abordagem da unidocência sem oferta de atividades adjuntas de ensino de língua, há razões para crer que as possibilidades

<sup>38</sup> The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English (DEARDEN, 2014, p. 2)

de atuação e intervenção pedagógica em relação à língua podem ser diversas, uma vez que também são diversas as situações linguísticas das salas de aula de EMI (conforme Figura 5).

Sarmento, Tessler e Baumvol (2015) elencam diversas configurações de atuação em EMI a partir de elementos linguísticos da prática docente (Quadro 4).

Fica nítido que, embora à primeira vista EMI esteja intensamente ligado a programas de imersão, diferentes configurações podem provocar a necessidade de intervenções pedagógicas relacionadas à língua, como na seleção de determinado texto ou na utilização de determinada linguagem. Por isso, a abordagem foi incluída no escopo da pesquisa: para que seja possível defini-la em termos mais específicos, conhecer casos de aplicação da metodologia em sala de aula, avaliar se e como ocorre colaboração docente e entender como e se ocorrem inserções no Ensino Fundamental I – tal qual é o objetivo com as demais abordagens.

**Quadro 4 – Possibilidades de atuação em EMI**

Língua utilizada pelo (a) professor (a) (língua de ensino)	Relação estudantes-língua (língua de aprendizagem)	Exemplo
Língua materna	Língua materna para todos os estudantes, mas referências utilizadas em língua adicional.	Um (a) professor (a) brasileiro (a) ensinando em português no Brasil, utilizando todas as referências em inglês.
Língua materna	Língua adicional para todos os estudantes que compartilham a mesma língua materna.	Um (a) professor (a) inglês (a) ensinando física em inglês para estudantes brasileiros (as) no Brasil
Língua materna	Língua adicional para todos os estudantes que compartilham a mesma língua materna.	Um (a) professor (a) inglês (a) ensinando física em inglês para estudantes brasileiros (as) no Reino Unido.
Língua materna	Língua adicional para todos os estudantes que compartilham a mesma língua materna.	Um (a) professor (a) inglês (a) ensinando física em inglês para estudantes brasileiros (as) na França.
Língua materna	Língua adicional para todos os estudantes que apresentam diferentes línguas maternas.	Um (a) professor (a) inglês (a) ensinando física em inglês para estudantes brasileiros (as) e alemães no Reino Unido.
Língua materna	Língua adicional para alguns estudantes que compartilham ou não a mesma língua materna; língua materna para alguns estudantes.	Um (a) professor (a) brasileiro (a) ensinando física em português para estudantes brasileiros (as) e pelo menos um estudante alemão no Brasil
Língua adicional	Língua adicional para todos os estudantes (mesma língua materna compartilhada entre estudantes e professor(a))	Um (a) professor (a) brasileiro (a) ensinando física em inglês para estudantes brasileiros (as) no Brasil.



Língua adicional	Língua adicional para todos; mesma língua materna compartilhada entre estudantes, mas diferente da língua materna do(a) professor(a).	Um (a) professor (a) brasileiro (a) ensinando física em inglês para estudantes alemã (es) no Brasil, na Alemanha, no Reino Unido ou na França.
Língua adicional	Língua materna (compartilhada entre todos os estudantes).	Um (a) professor (a) brasileiro (a) ensinando física em inglês para estudantes ingleses (as) no Brasil, no Reino Unido ou na França.
Língua adicional	Língua adicional para alguns estudantes; língua materna para outros.	Um (a) professor (a) brasileiro (a) ensinando física em inglês para estudantes brasileiros (as) e ingleses (as) no Brasil, no Reino Unido ou na França.

Fonte: Sarmiento, Tessler e Baumvol (2015). Tradução: a autora (adaptado).

Nesse Capítulo, procurei trazer definições de bilinguismo, educação bilíngue e multilinguismo. A partir da caracterização da diversidade das práticas de educação bilíngue e da existência da modalidade de escolas de imersão, busquei expor o argumento construído nas pesquisas realizadas de que é possível aprender língua e conteúdo de forma integrada. Relacionei esses contextos ao nascimento das abordagens integradoras, demonstrando brevemente como elas extrapolaram os contextos de imigração e de intervenção em espaços bilíngues. Realizei um panorama com o objetivo de explicitar a pluralidade dessas perspectivas, seguido por uma apresentação preliminar dos principais conceitos relacionados a CBI, CLIL e EMI, abordagens que são o foco deste trabalho. Passo agora para a apresentação do arcabouço teórico relacionado a ensino de língua inglesa para crianças das séries iniciais.

### 3 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS SÉRIES INICIAIS

Está evidente, para a educação contemporânea, que a compreensão e o (re)conhecimento do sujeito da aprendizagem é parte essencial do trabalho pedagógico (FREIRE, 2002). Por isso, neste capítulo, a análise se desenvolve em função de três tópicos principais: o desenvolvimento da criança, o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental I e a possibilidade de integração nesse contexto. Assim, na seção 3.1 teço considerações sobre o complexo desenvolvimento da criança, o que justifica a necessidade de propostas pedagógicas que se articulem com esse processo. Na seção 3.2 exploro as orientações teórico-metodológicas de documentos oficiais relacionados aos objetivos específicos das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como exponho questões levantadas por pesquisas no campo da Linguística Aplicada que versam sobre ensino de inglês nas séries iniciais. Na seção 3.3 justifico a proposta de ensino de língua inglesa nas séries iniciais de modo integrado no contexto brasileiro a partir de elementos levantados nas seções anteriores.

#### 3.1 Desenvolvimento e aprendizagem da criança

Existem diversas maneiras de entender a criança, dependendo da área disciplinar, assim como das correntes teóricas adotadas no interior do campo de estudo eleito. O objetivo dessa seção não é adotar uma corrente específica para investigar uma característica pontual da criança ou da infância, tampouco investigar a aquisição da linguagem ou a aprendizagem precoce. Sua finalidade reside em realizar um apanhado teórico de diversas áreas do conhecimento que ajudam a entender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em termos gerais, a fim de que ela possa ser entendida e definida a partir de diferentes campos de estudo, como será explicitado a seguir. Esse objetivo se justifica pela necessidade pedagógica de compreensão do sujeito da aprendizagem, para que seja possível elaborar um modelo de planejamento. Além disso, após a sistematização dos dados coletados na literatura sobre desenvolvimento infantil, realizo algumas observações relacionadas aos desdobramentos pedagógicos das fases do desenvolvimento. Rinaldi (2014), ao realizar um panorama de correntes teóricas de ensino-aprendizagem a fim de colaborar na formação de docentes de língua espanhola para crianças, justifica essa necessidade:

Entendemos que todo esse percurso é também necessário tendo em vista os dados obtidos em pesquisas anteriores, conforme exposto em Rinaldi (2006, 2011) e em Eres Fernández e Rinaldi (2009), assim como devido às dificuldades encontradas pelos

professores ao ensinarem crianças, por exemplo, relatadas em nossas aulas de pós-graduação. Estamos certas de que algumas das práticas pedagógicas (uso de atividades escritas com alunos que ainda não sabem lidar com essa forma de comunicação) bem como certas opiniões (sobre tipos de atividades e maneiras de agrupamento dos aprendizes) são decorrentes de um conhecimento insuficiente, ou mesmo desconhecimento, de como as crianças aprendem e de fatores que influem nesse processo (RINALDI, 2014, p. 280).

Para isso, se busca entender *o desenvolvimento da criança* de modo multidisciplinar. Na subseção 3.1.1 descrevo o campo multidisciplinar aqui adotado e algumas de suas pressuposições. Na subseção 3.1.2 passo efetivamente para a descrição da criança das séries iniciais segundo esse campo. Na subseção 3.1.3 são realizadas algumas considerações práticas relacionadas à dimensão pedagógica das séries iniciais em relação ao desenvolvimento da criança.

### **3.1.1 Teorias e etapas do desenvolvimento**

Existe um escopo multidisciplinar de estudo caracterizado como a investigação sobre o desenvolvimento humano, compreendido “como um processo contínuo que acontece durante toda a vida, apresentando uma sequência ontogenética semelhante, sendo diferenciado apenas pela velocidade de progressão” (NETO et al., 2007, p. 46). Um dos objetivos dessa área de estudos é elaborar *normas*, entendidas como idades médias ou marcos em que determinados eventos acontecem (BEE; BOYD, 2011). É um campo controverso devido a diferentes postulações em torno de duas discussões: acerca da determinação natural *versus* a influência sociocultural e acerca da possibilidade de prever estágios de desenvolvimento de forma unívoca. O que parece estar colocado por todas as áreas que investigam esse processo é que “cada faceta do desenvolvimento de uma criança é produto de algum padrão de interação natureza-criação” (BEE; BOYD, 2011, p. 28) e alguns dos aspectos de desenvolvimento são contínuos enquanto outros são “de estágio” (BEE; BOYD, 2011, p. 28)<sup>39</sup>.

As teorias do desenvolvimento, que procuram por princípios gerais do processo, são diversas: entre elas, há as psicanalíticas, como de Freud e Erikson; as cognitivas ou genéticas,

---

<sup>39</sup> Um entendimento comum entre as áreas é a centralidade do processo de maturação, que pode ser definido como “padrões de mudança sequencial geneticamente programados” (BEE; BOYD, 2011, p. 29), considerados universais e relativamente impermeáveis à influência ambiental. No entanto, não existe concordância acerca de quão impermeáveis são esses padrões e, portanto, quão universais podem ser considerados (BEE; BOYD, 2011). O que de fato se sabe é que quanto mais próximo do começo da trajetória vital, mais dependente do processo de maturação é o desenvolvimento (FONSECA, 2008; ROTTA; OHWEILER; RIESGO, 2016). Por isso, os estudos da criança conseguem elaborar um contínuo de processos e marcos mais facilmente do que em relação a adolescentes, por exemplo, e advém daí o lugar de destaque que a infância tem nos estudos do desenvolvimento.

como de Piaget, a de Vigotski e a do processamento da informação (BEE; BOYD, 2011). Olhadas de outro modo, se pode dizer que essas teorias estão englobadas no campo da psicologia evolutiva, que estuda a conduta humana ao longo do tempo (PALÁCIOS, 2004). Existe, ainda, o campo de estudo neurobiológico, que procura determinar essas etapas a partir do desenvolvimento neurológico e psicomotor (ROTTA, 2016). Há também o estudo específico da psicomotricidade, um ramo especializado que focaliza o papel do movimento no desenvolvimento (HAYWOOD; GETCHELL, 2010).

É lógico que tão distintas áreas apresentam as mais diversas metodologias. Entretanto, existe uma série de noções sobre aprendizagem e desenvolvimento em que as áreas convergem devido à confluência de fatores neurológicos, psicológicos, históricos e culturais que permitem postular, a partir de diferentes olhares para a criança, padrões de desenvolvimento. A perspectiva interdisciplinar é uma tendência nos estudos contemporâneos<sup>40</sup>, iluminada “sob a ótica do pluralismo, permitindo a coexistência de explicações de naturezas teóricas diversas” (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005, p. 50), uma vez que foi elaborada a compreensão de que “o desenvolvimento é um processo dinâmico e complexo de interação entre fatores biológicos e culturais” (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005, p. 50).

Neste trabalho, se optou pela utilização dos campos da psicologia da educação e da psicologia evolutiva (COLL, 2004; HIDALGO; PALÁCIOS, 2004; MARTÍ, 2004; MORENO, 2004a; MORENO, 2004b; PALÁCIOS, 2004; PALÁCIOS et al., 2004; PALÁCIOS; GONZÁLEZ; PADILHA, 2004; PALÁCIOS; HIDALGO, 2004; PALÁCIOS; MORA, 2004; PALÁCIOS; RODRIGO, 2004; PEREIRA, 2014), da neuropsiquiatria e da neurologia (OHLWEILER, 2016; RIESGO, 2016; ROTTA, 2016) e dos compilados de resultados de estudos de desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento psicomotor e aprendizagem (FILHO; BRIDI, 2016; BEE; BOYD, 2011; FONSECA, 2008; HAYWOOD; NANCY, 2010). Entre esses campos, são utilizadas pesquisas transversais (que englobam várias etapas do desenvolvimento de indivíduos diferentes), longitudinais (que avaliam sequências de mudanças ao longo do tempo no mesmo indivíduo ou grupo de indivíduos), sequenciais (que buscam englobar os dois modelos anteriores), além de estudos de caso, observação naturalista, correlações entre variáveis (que em geral incluem pesquisa com grandes grupos de pessoas e

---

<sup>40</sup> É importante ressaltar que estudos gerais da neurologia e, sobretudo, do desenvolvimento cerebral normal são muito recentes (BEE; BOYD, 2010; RIESGO, 2016), e poucos se preocupam em relacionar seus resultados com os das pesquisas de epistemologia genética e do desenvolvimento, como as teorias de Piaget. Portanto, para um maior aprofundamento nessas questões, é recomendado o trabalho realizado nos compilados de estudos aqui utilizados, sobretudo os de abordagem multidisciplinar, que procuram relacionar neuropsiquiatria com questões psicológicas e psicopedagógicas, mesmo que eles não tenham sido utilizados na íntegra devido ao escopo desse trabalho: se sugere a consulta a Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) e Rotta, Bridi Filho e Bridi (2016).

grupos experimentais) e testes e exames psicofisiológicos (BEE; BOYD; 2011; PALÁCIOS, 2004). Sendo o objetivo desta seção oferecer um panorama do desenvolvimento infantil da criança das séries iniciais, não serão detalhadas as pesquisas realizadas em torno dos aspectos declarados. Não obstante, ressalto que são essas as metodologias aplicadas em estudos empíricos que permitem a elaboração de tal panorama.

Os estudos aqui analisados procuram relacionar o desenvolvimento intrapsíquico a fatores externos relacionados ao ambiente sócio-histórico do indivíduo. Como afirma Fonseca (2008):

Não podemos privar a criança de ser considerada no contexto sócio-histórico e sociocultural que a envolve e estimula, como meio produtor e gerador de comportamentos humanos, envolvido por determinadas condições e circunstâncias no qual a criança está inserida concreta e socialmente (FONSECA, 2008, p. 99).

Sendo assim, os recortes frisam a necessidade de entrelaçamentos interdisciplinares, sobretudo entre saúde, psicologia e educação (RIESGO, 2016). Daí que este trabalho opte por explicitar, a partir dos autores supracitados que se filiam a áreas bastante distintas, um breve panorama dos fatores confluentes ligados ao *desenvolvimento normal* (RIESGO, 2016) ou, dito de outro modo, às influências normativas reguladas pela idade (PAPALIA; FELDMAN, 2012) isto é, dos padrões de desenvolvimento médio previsto para o estágio da criança de 5 a 12 anos elaborado a partir de diálogos interdisciplinares<sup>41</sup>.

Um dos construtos que bem ilustra esse debate e é fundamental para esse trabalho é a *relação entre desenvolvimento e aprendizagem*<sup>42</sup>. Vygotsky (2010) descreve a existência de diferentes concepções a respeito dessa relação e se filia à tese dualista, que prevê a interdependência desses processos, uma vez que o desenvolvimento é representado em parte pela maturidade do sistema nervoso e a aprendizagem é possibilitada por esse processo

---

<sup>41</sup> A problematização da relação entre desenvolvimento e norma vem sendo explorada a partir do viés subjetivo, cultural, coletivo, social e histórico por campos de estudo diversos, que buscam complexificar a visão de desenvolvimento a partir de outras concepções ontológicas e metodológicas relacionadas à compreensão do sujeito *criança*. Esse viés não estabelece relação com o objetivo desse capítulo, que é, justamente, entender o considerado *padrão* como um horizonte necessário a partir do qual entendamos minimamente o sujeito da aprendizagem nas séries iniciais e suas especificidades. No entanto, ressalto que pesquisas vêm contribuindo para o campo dos Estudos da Infância na contemporaneidade e oferecendo subsídio essencial para embates políticos relacionados aos direitos da criança e, sobretudo, da defesa da diversidade cultural das infâncias, inclusive na escola. Destaco os estudos da História Social da Infância, inspirados por Ariès (1981) e a Sociologia e a Antropologia da Infância, a partir de Corsaro (2009), Sarmento M. e Pinto. (1997) e Cohn (2005). Para um panorama inicial desses estudos, sugiro a leitura de Barbosa (2014). Para uma análise crítica dos pressupostos *internos* das teorias do desenvolvimento, sugiro o estudo de Aspesi, Dessen e Chagas (2005).

maturacional, enquanto estímulos colaboram para que essa maturação ocorra em determinadas direções. Nessa relação, a aprendizagem influencia o desenvolvimento, mas é intensamente dependente dele para ocorrer<sup>43</sup>. Em parte, essa visão vem sendo corroborada pelos estudos da área da neurologia.

Em primeiro lugar, sintetizando essas perspectivas, o desenvolvimento é sinônimo da maturação, desde que consideradas as influências não orgânicas nesse processo, como os estímulos do contexto ao redor do indivíduo, embora inegavelmente exista um sistema geneticamente previsto. Ainda, está evidente para a neuropediatria que existe uma sequência de eventos neuromaturacionais que ocorrem enquanto a criança cresce e se expressam em *janelas maturacionais* (RIESGO, 2016), ou seja, etapas de desenvolvimento neurológico, que, por sua vez, se refletem em mudanças nas capacidades cognitivas, psicomotoras, comportamentais e comunicativas da criança – algumas delas mais dependentes dos estímulos de “incremento” ao sistema, outras menos (como escrever ou sentar, respectivamente). Se pode, por ora, definir que as mudanças que dependem mais estritamente das janelas maturacionais são traduzidas como o processo de desenvolvimento; já as mudanças mais autônomas desse processo e, portanto, mais idiossincráticas, são traduzidas como o processo de aprendizagem, porque dependem da maturação mas não podem ser determinadas por ela.

Daí que o ato de sentar seja um comportamento previsível pela maturação neuronal, portanto parte do desenvolvimento, e o ato de escrever, uma aprendizagem. Por um lado, ambos necessitam de estímulos ou de determinadas condições externas (estar livre para mudar de posição e obter ferramentas e instruções) e de um determinado nível de maturidade do sistema nervoso central (ambos dependem do tônus muscular e do desenvolvimento motor). No entanto, retirados os entraves físicos, se pode prever uma idade média em que a maioria dos bebês consegue sentar; por outro lado, apenas se pode prever em que etapa do desenvolvimento psicomotor existem *condições para aprender a escrever*; os fatores sociais, históricos, culturais, subjetivos e a mediação pelo ambiente e por outros indivíduos são determinantes nesse processo. *Por isso, não se pode estabelecer fases nem idades categóricas, mas aproximações e possibilidades.*

---

<sup>43</sup>Vigostky se propõe a elaborar uma atualização dessa tese, em que sustenta a existência de duas fases do desenvolvimento (efetivo e potencial) sobre a qual elabora a teoria da zona do desenvolvimento proximal que trouxe importantes contribuições para a pedagogia escolar. Logo, para ele, “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (Vygotsky, 2010, p. 100).

De fato, a aprendizagem depende do desenvolvimento e o desenvolvimento é estimulado pela aprendizagem<sup>44</sup>. Tomando a comparação entre sentar e escrever: enquanto um indivíduo sem agnosias que esteja na janela maturacional entre os dois e os cinco meses de idade conseguirá se manter sentado sem auxílio desde que não haja entraves para o movimento (HAYWOOD; GETCHELL, 2010) – e muito provavelmente sentará antes ou depois a depender dos estímulos que obtiver para isso –, um indivíduo que ainda não tenha sido exposto a experiências e estímulos motores específicos pode atrasar o processo de maturação relacionado ao desenvolvimento da motricidade global e fina par atividades específicas (NETO et al., 2007), por exemplo; a consequência disso pode ser uma dificuldade na aprendizagem da escrita. Assim, a aprendizagem é um processo interdependente do desenvolvimento, e pode o influenciar em certa medida.

Embora o exemplo supracitado enfoque as mudanças nos processos cognitivos e psicomotores, os estudos do desenvolvimento agrupam as mudanças biológicas, psicológicas e sociais em várias categorias, tanto para fins de pesquisa quanto para fins didáticos, como é possível de inferir a partir de Bee e Boyd (2011), Coll (2004) e Fonseca (2008). Em geral, se nota a presença balizada dos aspectos: a) cognitivos; b) físicos e psicomotores; c) de comunicação, representação e linguagem e d) comportamentais, socioafetivos e de personalidade. Cabe observar que alguns aspectos físicos, psicomotores e de comunicação têm seus marcos mais importantes nos primeiros anos de vida; isso acontece por causa do processo intenso de maturação. Desse modo, quanto mais se distancia dos primeiros anos de vida, “mais a maturação se limita a *abrir possibilidades* que o entorno se encarregará de aproveitar em maior ou menor medida” (PALÁCIOS, 2014, p. 16, grifo meu), a depender do contexto cultural – daí a importância de entender também a influência das culturas infantis e do papel socioantropológico das crianças em diferentes sociedades, a fim de não entender o quadro construído como uma determinação biológica. Por isso o desenvolvimento trata de possibilidades e direções, não de determinações. Logo, o desenvolvimento é aquilo que o processo maturacional, em interação com as condições ambientais, possibilita que a criança

---

<sup>44</sup> A postulação da correlação entre desenvolvimento e aprendizagem trouxe descobertas importantes inclusive de alta relevância social. Por exemplo, se acreditava que gênero era determinante no desenvolvimento da cognição espacial, porque desde cedo meninos têm escores mais altos em testes de percepção espacial do que meninas. Hoje, há fortes indícios para afirmar que esse desenvolvimento precoce pode ter como causa as preferências por atividades como construir com blocos; um dos indícios disso é que há diferença entre a cognição espacial de meninos de classe mais alta e mais baixa, relacionada com a disponibilidade maior ou menor desses estímulos (BEE; BOYD, 2010). Logo, há motivos para crer que os estímulos influenciam diretamente no processo de lateralização cerebral. Essas descobertas proporcionam uma série de desdobramentos no debate contemporâneo acerca do desenvolvimento, mas também acerca de gênero, sobretudo no âmbito da intervenção pedagógica.

realize; quanto mais dependente de instrução e transmissão social, mais próximo de ser considerado um processo de aprendizagem.

O compilado de estudos produzido por Fonseca (2008) explicita o desenvolvimento psicomotor e sua relação com aprendizagens a partir de abordagens diversas, e ao fundamentar as bases de seu estudo o autor realiza uma reflexão com a qual fazemos coro:

A progressiva socialização da criança passa pela atenção que se deve ter pelas suas experiências e necessidades irredutíveis. Apenas conhecendo a evolução da criança (...) podem-se efetivamente criar estratégias educacionais adequadas” (FONSECA, 2008, p. 534).

Enfim, qual a relação de tais postulados com o ensino de inglês para crianças? A relevância desse conhecimento consiste em, a partir dessas assunções, ser possível: 1) afirmar que as crianças são sujeitos com especificidades bastante peculiares em termos de aprendizagem, uma vez que cada janela maturacional provoca mudanças muito significativas nas suas possibilidades de aprendizagem e de interação com o ambiente e com os demais, não só em termos cognitivos, mas em termos comportamentais, motores, socioafetivos, etc. e 2) nas crianças, o processo de desenvolvimento e aprendizagem está extremamente relacionado, e uma série de processos importantes começa por volta dos 5 anos e se desenvolve até os 12. A desconsideração desses processos relacionados ao desenvolvimento e de seus estágios pode levar a procedimentos pedagógicos pouco eficazes, seja por pressupor um processo como já acabado e heterogêneo em todas as crianças, seja por subestimar as capacidades da criança.

Assim, conhecer as fases de desenvolvimento da criança é relevante para uma compreensão do sujeito presente nas salas de aula. É possível, portanto, entender o que ela *consegue e pode conseguir* fazer em termos cognitivos, motores e comportamentais construindo um panorama desse desenvolvimento a partir de pesquisas longitudinais, transversais, estudos de caso, métodos psicofisiológicos e teorias do desenvolvimento (PALÁCIOS, 2004). Logo, a próxima subseção é dedicada à descrição da criança das séries iniciais.

### ***3.1.2 A criança das séries iniciais***

A infância é um construto histórico e social relativamente recente (ARIÈS, 1981; ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005) e a divisão em fases da infância é ainda mais. Os estudos da infância costumam definir a criança como o indivíduo de 0 a 12 anos (marco utilizado



também em termos políticos, como no Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>45</sup>) e costumam estabelecer etapas específicas do desenvolvimento; em geral, consistem em primeira infância (de 0 a 2 ou 3 anos), segunda infância (de 2 ou 3 a 6 anos) e terceira infância (de 6 a ou 11 ou 12 anos). Essas etapas não são delimitadas etariamente de forma unívoca, sobretudo porque se considera que é uma *estimativa* que procura dar conta da realidade complexa do desenvolvimento humano.

O foco, aqui, é na terceira infância, buscando ainda o contraste com algumas características da segunda infância. Em primeiro lugar, a criança que chega ao Ensino Fundamental regular, por lei, é aquela que completa 6 anos até o final do mês de março do ano de matrícula (BRASIL, 2012) e, em segundo lugar, as fases não são modelos estanques, mas aproximações etárias biológicas para um fenômeno individual e também social multifacetado; logo, fica evidente a necessidade de olhar para o final da segunda infância e para a terceira infância. É preciso considerar ainda que, embora a idade esperada de crianças de EF-I, portanto, seja de 5 a 11 anos, a taxa de aprovação nessa etapa em escolas públicas é de cerca de 90% (IDEB, 2009), o que deflagra uma defasagem idade-série de pelo menos 10% que não nos permite afirmar com precisão a idade média das crianças atendidas em cada ano de EF-I. Portanto, há uma generalização consciente de suas limitações. Sendo o marco mais utilizado como final da terceira infância os 12 anos, se optou por utilizar a faixa etária de 5 a 12 anos.

O Quadro 5 objetiva, destarte, fornecer subsídios para compreender as seguintes dimensões pessoais e interpessoais do desenvolvimento da criança de 5 a 12 anos: a) cognitiva; b) física e psicomotora; c) comunicação, representação e linguagem e d) comportamento, personalidade. Ela foi elaborada a partir de pontos convergentes encontrados nas perspectivas já citadas. Aqueles aspectos que são desenvolvidos ao longo de toda a segunda infância aparecem sem delimitação etária mais precisa; os demais, apresentam uma idade em que aproximadamente os processos têm seu ápice.

Entendendo que cada indivíduo de 5 a 12 anos está em alguma fase dentro daqueles parâmetros normais que indicam *processos* de desenvolvimento, as implicações pedagógicas desse (re)conhecimento da criança tem desdobramentos práticos: a) pode servir em termos de entender o que esperar e o que não esperar de uma criança nessa faixa etária ao planejar objetivos de uma sequência didática; b) pode servir para traçar um objetivo interdisciplinar a fim de impulsionar o processo de desenvolvimento de determinado aspecto considerado

---

<sup>45</sup> Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf)>

importante e que ainda não foi alcançado por todo o grupo de determinada faixa etária e c) pode servir para entender dificuldades de interação, aprendizagem e motivação na sala de aula.

### ***3.1.3 Implicações pedagógicas para práticas de ensino nas séries iniciais***

Trato agora de aspectos do panorama que se destacam em relação a ensino-aprendizagem de língua nas séries iniciais. Em relação aos aspectos cognitivos, se destacam os processos de desenvolvimento de controle da atenção, desenvolvimento da metacognição e de estratégias de memória. A criança das séries iniciais está passando por um processo de maturação neuronal chamado mielinização que, combinado com fatores culturais e sociais, é o que permite que inicie um processo de controle da atenção.

Assim sendo, é um fenômeno considerado normal que, durante esse processo, ela ainda não consiga dirigir sua atenção para aspectos considerados relevantes segundo outros indivíduos (PALÁCIOS, 2004). Por isso é que, muitas vezes, a criança possa focar num aspecto do discurso da professora que não seja a instrução de uma atividade, mas algum outro ponto que tenha chamado sua atenção, e ficar retida durante um tempo naquela informação. Conforme afirmam Bee e Boyd (2011),

Essas habilidades são de particular interesse porque o desempenho de uma criança em uma ampla variedade de tarefas cotidianas é melhor se a criança puder monitorar seu próprio desempenho ou puder reconhecer quando uma estratégia é necessária e quando não é. (...) Por exemplo, crianças de 10 anos tem mais probabilidade do que crianças de 8 anos de saber que para entender uma história é necessário que o leitor ou o ouvinte exerça esforço mental para impedir sua mente de vagar (BEE; BOYD, 2011, p. 195).

Logo, tanto o treino do foco de atenção a fim de colaborar no processo de desenvolvimento quanto a compreensão dos fatores biológicos implicados que impossibilitam algumas crianças mais jovens de focar sua atenção precisam ser considerados na prática pedagógica.

Do mesmo modo, a partir dos 7 anos a criança começa a ter noção de seu próprio desempenho (BEE; BOYD, 2011), sendo capaz de monitorar estratégias de aprendizagem e memória, por exemplo. Nesse sentido, se pode dizer que a partir dessa idade começa a ser possível (do ponto de vista do desenvolvimento em processo) e desejável (do ponto de vista da contribuição para esse desenvolvimento) elaborar planejamentos pedagógicos em colaboração com estudantes, estabelecer metas de aprendizagem individuais e de grupo e propor autoavaliações. Estudos relacionados a treinamento de memória sugerem que desde os 4 anos

as crianças podem ser ensinadas sobre estratégias de categorização e memorização (BEE; BOYD, 2011; RODRIGO, 2004); no entanto, dificilmente essas crianças conseguem transferir essas estratégias para outras situações.

Já as crianças de 8 anos começam a internalizar processos de memorização, embora apenas com cerca de 15 anos essas estratégias comecem a se complexificar mais (BEE; BOYD, 2011). Muitas pesquisas relacionadas à memória apontam que há uma variável mais atuante do que a idade em relação a bom escores em testes de memória, agrupamento e classificação de elementos: *expertise* em determinado assunto (BEE; BOYD, 2011; MARTÍ, 2014).

Crianças que sabem mais sobre dinossauros, por exemplo, comparadas com crianças da mesma idade, com crianças mais velhas e com adultos, não apenas categorizam a informação sobre aquele assunto de forma mais complexa (MARTÍ, 2004), “mas também são melhores em lembrar informação nova sobre aquele tema e em aplicar formas mais avançadas de lógica material naquela área” (BEE; BOYD, 2011, p.196). Esse pode ser um indício de que a abordagem integrada de língua e conteúdo para crianças pode ajudar na memorização de vocabulário, por exemplo, uma vez que um dos focos é o ganho de conhecimento em determinado tema, ao mesmo tempo em que esse fato depõe a favor de projetos que foquem em um tópico de interesse das crianças.

Em relação aos aspectos físicos e motores, destaco brevemente que o desenvolvimento da percepção espacial pode ocupar um lugar importante em propostas pedagógicas integradoras, tanto em termos de utilização de espaços escolares quanto de projetos que busquem ampliar esse processo a partir de conhecimentos específicos do estudo do espaço, desde que considerado o desenvolvimento como incipiente. Ainda, é importante notar que é por volta dos 7 anos que a motricidade fina proporciona maturidade satisfatória para o processo de escrita (ademais, é preciso considerar que o ciclo de alfabetização das séries iniciais compreende os três primeiros anos de escolarização, conforme explicito na próxima seção). Em relação a esse assunto, Rodrigo (2014) cita estudos que indicam que

se as crianças que ainda não adquiriram certas destrezas perceptivo-motoras necessárias para produzir as formas das letras com a qualidade que se costuma esperar delas forem submetidas a penosos exercícios de cópia para os quais não dispõem de habilidade nem de controle motor, estarão sendo expostas a uma tensão que, em muitos casos, irá se traduzir em sentimentos de incompetência e em atitudes de rejeição para tudo o que representa a escola (RODRIGO, 2014, p. 142).

**Quadro 5** – Características do *desenvolvimento normal* da criança das séries iniciais (de 5 a 12 anos)

<i>Aspectos cognitivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mielinização dos neurônios das áreas de associação e da atenção seletiva</li> <li>○ Desenvolvimento do controle da atenção (entre 8 e 10 anos)</li> <li>○ Desenvolvimento da eficiência operacional (a partir dos 7 anos)</li> <li>○ Inclusão de classe e lógica indutiva (entre os 7 e 8 anos)</li> <li>○ Desenvolvimento da metacognição (a partir dos 7 anos)</li> <li>○ Desenvolvimento de estratégias de memória complexas (a partir dos 8 anos)</li> </ul>
<i>Aspectos físicos e motores</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lateralização e orientação esquerda-direita relativa (a partir dos 8 anos)</li> <li>○ Desenvolvimento da percepção espacial (a partir dos 8 anos)</li> <li>○ Utilização de traços fortes e necessidade de muita concentração para escrever ou desenhar (entre 5 e 7 anos)</li> <li>○ Prensão madura para escrever ou desenhar (a partir dos 7 anos)</li> <li>○ Necessidade de parar para bater, chutar ou pegar (entre 5 a 9 anos)</li> </ul>
<i>Aspectos de comunicação, representação e linguagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desenvolvimento de habilidades de monitoração e recuperação da fonte de informações (entre 8 e 9 anos)</li> <li>○ Desenvolvimento da consciência fonológica (entre 5 e 7 anos)</li> <li>○ Finalismo (onipresença da relação causa-consequência) e artificialismo (centro nas atitudes humanas) (entre 5 e 8 anos)</li> <li>○ Utilização do jogo simbólico e de papéis (entre 5 e 10 anos)</li> <li>○ Aumento do vocabulário e desenvolvimento da relação entre categorias de palavras (entre 8 e 9 anos)</li> </ul>
<i>Aspectos relacionados a comportamento social e personalidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Processo de descentração (entre 6 e 9 anos)</li> <li>○ Autodescrição com diversas dimensões (entre 7 e 10 anos)</li> <li>○ Comparação com o outro em múltiplas dimensões (entre 7 e 10 anos)</li> <li>○ Análise e compreensão das intenções das atitudes (entre 6 e 8 anos)</li> <li>○ Estereotipagem rígida de comportamento de gênero e etnia (entre os 5 e 9 anos)</li> <li>○ Concepção de ideias sociais de grupo como fixas (comportamento do tipo nós <i>versus</i> eles) (entre 5 e 8 anos)</li> <li>○ Desenvolvimento intenso do controle inibitório (entre 5 e 7 anos)</li> <li>○ Concepção de matizes em comportamentos sociais e de gênero (a partir dos 9 anos)</li> <li>○ Compreensão da diferença entre regras convencionais e morais (a partir dos 9 anos)</li> <li>○ Elaboração moral com peso maior na intenção do que na consequência (entre 4 e 10 anos)</li> <li>○ Orientação moral para a punição e obediência (entre 4 e 10 anos)</li> <li>○ Orientação moral para o individualismo, propósito instrumental e troca (entre 9 e 12 anos)</li> <li>○ Desenvolvimento intenso de amizades recíprocas e alto nível de conflitos entre amigos recíprocos (entre 6 e 9 anos)</li> <li>○ Aumento do comportamento pró-social e empatia pela condição de vida do outro (a partir dos 8 anos)</li> <li>○ Conflito entre iniciativa e culpa (entre 4 e 5 anos)</li> <li>○ Conflito entre competência e inferioridade (entre 6 a 12 anos)</li> </ul>

Fonte: A autora a partir de Bee e Boyd (2011), Coll (2004), Filho e Bridi (2016), Fonseca (2008), Haywood e Nancy (2010), Hidalgo e Palácios (2004), Martí (2004), Moreno (2004a;2004b), Ohlweiler (2016) Palácios (2004), Palácios, González e Padilha (2004), Palácios et al (2004), Palácios e Mora (2004), Palácios e Pereira (2014) e Rodrigo (2014).

Nesse ponto, destaco a necessidade de um trabalho em parceria nas séries iniciais no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento, a fim de que não seja exigido o uso da língua escrita para além das possibilidades dos alunos e das alunas e de seu estágio nesse processo, sob pena de criar espaço para uma rejeição das práticas pedagógicas propostas. Essa observação está em conformidade com o que postula Pires (2004) em relação às consequências dessas práticas no ensino de inglês para crianças e a aversão à aprendizagem da língua em seu contexto de pesquisa.

O desenvolvimento da linguagem e da representação traz alguns possíveis desdobramentos mais práticos: fica evidente que uma prática interessante é a utilização de jogos simbólicos e de papéis como uma inserção em práticas já conhecidas pelas crianças (o papel do lúdico e do jogo na aprendizagem das crianças será explorado a seguir). Além disso, tanto o desenvolvimento da capacidade de categorizar palavras quanto da consciência fonológica e da metacognição, desde que considerado o estágio do processo de alfabetização e letramento, podem significar que é a partir dessa idade (entre os 7 e 9 anos) que é possível pensar em inserções de práticas pedagógicas que se voltem mais estritamente para atividades metalinguísticas.

Em relação aos aspectos comportamentais e de personalidade, considerando, sobretudo, o processo de descentração, em que a criança passa a ver o mundo não mais somente a partir de si, se nota que as mudanças de compreensão do mundo, das interações, das regras e padrões sociais são extremamente intensas nessa faixa etária. Sendo assim, a primeira consequência a se considerar é o fato de que, inevitavelmente, as questões relacionadas ao desenvolvimento do aspecto comportamental e de personalidade aparecerão na sala de aula. (Aliás, como aparecem em qualquer outra aula em que se entenda a interação como fundamental para o aprendizado; no entanto, o processo intenso de desenvolvimento de certos aspectos deixa o comportamento das crianças mais evidente.) Entender que esses são complexos processos que co-ocorrem enquanto múltiplas influências se estabelecem em diferentes direções é muito importante para que se possa entender a aula de línguas nas séries iniciais como um momento que não foge de outro objetivo basilar dessa etapa de escolarização, que é a qualificação do processo de socialização (conforme abordado na subseção 3.3).

Acreditar que a tarefa da professora de inglês das séries iniciais se resume à instrumentalização da criança com aspectos de determinada língua adicional seria ignorar que existem conflitos, ações e reações relacionados ao desenvolvimento de padrões de interação entre pares e entre professora-aluno(a) que não necessariamente tem a ver com “má conduta”, “indisciplina” ou “dificuldades de relação”, por exemplo, mas com um processo de

desenvolvimento da criança no âmbito social que carece do impulso do adulto em determinados sentidos; por exemplo, na construção de regras convencionais (que nascem de convenções coletivas, como usar uniforme e não correr nos corredores, por exemplo) e na compreensão de regras morais, não passíveis de negociação (como resolver os conflitos sem violência física e verbal).

A interação entre padronização rígida como necessidade da construção do conhecimento de aspectos do mundo social e as determinações culturais acerca de ser homem e ser mulher parecem ser o foco da construção da concepção de comportamento de gênero. Nesse sentido, se ressaltam dois pontos. Por um lado, as pesquisadoras sublinham as influências da sociedade e da escola nessa construção<sup>46</sup>:

(...) crianças pequenas prestam muita atenção a diferenças de gênero porque seu ambiente fornece muitas referências. Os adultos e outras crianças enfatizam as diferenças de gênero de inúmeras pequenas formas. A primeira pergunta a fazer sobre um novo bebê é: “é menino ou menina?”; compramos roupas azuis para meninos e cor-de-rosa para meninas; perguntamos às crianças se seus amiguinhos são meninos ou meninas. Uma professora de pré-escola enfatiza o gênero quando diz “bom dia, meninos e meninas” ou divide suas tarefas em time de meninos e time de meninas (Bigler, 1995). De todas as maneiras, os adultos sinalizam às crianças que essa é uma categoria importante, e, assim, incentivam o desenvolvimento muito precoce de um esquema de gênero que combine com normas e crenças culturais (BEE; BOYD, 2011, p. 301)

Por outro lado, se ressalta uma certa naturalidade nesse processo:

Muitos de nós, comprometidos com a meta filosófica da igualdade para as mulheres, adotamos a rigidez dos primeiros estereótipos sexuais das crianças (...) como evidência de que houve pouco progresso na direção da igualdade de gêneros. Os teóricos do esquema de gênero enfatizam que essa aprendizagem de regra é absolutamente normal, e também é normal a estereotipagem rígida vista nas ideias das crianças sobre papéis sexuais entre idades de 5 e 8 ou 9 anos (BEE; BOYD, 2011, p. 301).

Nesse sentido, em relação a padrões sociais, se destaca o importante papel da professora no estímulo a complexificação desses padrões. Um exemplo simples: em escolas que utilizam filas de alunos e alunas para locomoção ou para divisão de grupos de trabalho, em vez de propor como critério o gênero, um padrão comportamental já construído, se pode utilizar padrões de descrição física e/ou de personalidade, já que a autodescrição envolvendo múltiplas dimensões

---

<sup>46</sup> Para teses, dissertações e trabalhos de conclusão que aprofundam o debate sobre o papel do gênero na escolarização a partir de estudos da área de Educação, Letras e Linguística, sugiro Almeida (2004, 2009), Xavier Filha (2012) e Wink (2014).

é um esquema em construção entre 7 e 10 anos; ou, ainda, utilizar esquemas alfabéticos acompanhando o processo de conhecimento das letras e da consciência fonológica. Há motivos para crer que, estratégias como essas, além de propiciarem momentos de utilização da língua inglesa, da compreensão e da produção oral, propiciam uma vivência não polarizada entre gêneros que permite ver aspectos comuns e divergentes entre os indivíduos do grupo. Por outro lado, se sobressai também a percepção de que, muitas vezes, tais estratégias não serão bem-vindas quanto mais próximos da estereotipagem esteja esse grupo. Cabe à professora, portanto, equalizar esses elementos a fim de criar um ambiente que impulse o desenvolvimento da criança para além de ambientes que persistem no estágio primitivo do desenvolvimento normal que é a estereotipagem, respeitando, por outro lado, o estágio desse processo individual na criança.

A última consequência pedagógica aqui tratada diz respeito a interação entre a orientação moral para o individualismo e a troca, que parece ter seu ápice entre 9 e 12 anos, e o aumento do comportamento pró-social e empatia pela condição de vida do outro, cujo ápice está identificado por volta dos 8 anos. Assim, embora a criança possa, individualmente, tender para o atendimento de regras a partir das vantagens que elas possam trazer para si, a partir dos 8 anos ela já consegue identificar e se colocar em comportamentos solidários e empáticos em relação ao outro. Isso sugere que, na prática pedagógica, é possível abordar temas que abordem problemáticas da sociedade cujo cerne está no desenvolvimento da alteridade, da interculturalidade e de mudanças de comportamento social (em relação a questões ambientais, por exemplo). Também é possível aferir que, embora seja possível ao longo de toda a escolaridade, a partir dessa idade as tarefas que envolvem colaboração podem ser mais bem recebidas.

O formato das práticas pedagógicas depende, é claro, de diversos fatores, como o currículo escolar, os saberes esperados pelos documentos oficiais que regulam as séries iniciais e as concepções da professora acerca de aprendizagem.

Os exemplos e pontos aqui explorados com a intenção de ilustrar as consequências pedagógicas do reconhecimento do desenvolvimento infantil dizem respeito a um certo modo de olhar o indivíduo e também as práticas pedagógicas, construído a partir de minha vivência ao longo de alguns anos lecionando com crianças dessa faixa etária e realizando projetos em parceria com professoras pedagogas, com a intenção de tratar de temáticas relevantes para a construção da empatia e da cidadania. Ela não exclui, portanto, outras maneiras de interpretar o desenvolvimento da criança para fomentar planejamentos e manejos pedagógicos. Aqui destaquei exemplos de desdobramentos práticos de considerar a criança não só como um *young*

*learner* ou *aprendente precoce de línguas na educação primária*, ponto de vista que pode borrar a visão das possibilidades de interação entre língua e conteúdo nas séries iniciais.

Para além da proposta de integração, o conhecimento do desenvolvimento da criança é imprescindível para a elaboração de práticas pedagógicas consequentes. Rinaldi (2013), ao retomar dados de sua pesquisa de mestrado, quando entrevistou professoras de espanhol, comenta que as atividades e estratégias propostas por elas para estudantes da primeira à quarta série, da quinta à oitava série e do Ensino Médio apresentavam, em sua maioria, o mesmo formato. Constatou, ainda, que atividades em grupos e jogos e brincadeiras eram *menos* utilizadas nas séries iniciais. O estudo atento das características das crianças pode corroborar a necessidade de reformulação dessas práticas.

Destaco novamente a necessidade de compreender o quadro do desenvolvimento da criança aqui construído como um padrão imperfeito, elaborado a partir de pesquisas em sua maioria realizadas em sociedades e nações que acompanham, assim suposto, um “padrão ocidental” da infância, mais ou menos genericamente orientado pelo sistema econômico mundial e seus desdobramentos políticos e sociais, que em si mesmo produz certas desigualdades constantes. Assim considerado, são padrões que se afastam da exatidão e que não podem garantir a inclusão de cosmologias diversas em que o desenvolvimento da criança diverge desses resultados. No entanto, são utilizados aqui como uma possibilidade de entender panoramicamente o desenvolvimento infantil das crianças.

Santos e Benedetti (2009), ao falarem sobre a relevância de conhecer o desenvolvimento da criança para ensinar um idioma, adicionam também a preocupação pedagógica relacionada ao entendimento de língua e ensino de língua *em relação* ao aprendizado e ao desenvolvimento dessa criança:

Assim, em seu processo de aprendizagem, além da idade, da maturidade, há de se atentar para a abordagem utilizada, as atividades ofertadas, ou seja, ao professor importa conhecer as circunstâncias em que seus alunos estão envolvidos, e não simplesmente atentar para a faixa etária. Crianças precisam se desenvolver fisicamente, para desempenharem as ações cotidianas, e socialmente, no desenvolvimento de características que possibilitem a elas adequarem-se à sociedade em que vivem e, nesse processo, a língua não pode ser vista como sistema abstrato, mas, sim, como veículo de comunicação (SANTOS; BENEDETTI, 2009, p. 337).

Assim, se faz necessário, para caracterizar esse ensino e essa etapa da escolarização, explicitar estudos que vêm se dedicando ao ensino de língua para crianças, assim como orientações curriculares nacionais para as séries iniciais e para o ensino de línguas. É disso que trata a próxima seção.



### 3.2 Ensino de línguas nas séries iniciais

Inexistem documentos nacionais que orientem o ensino de línguas nas séries iniciais por se tratar de uma disciplina opcional nessa etapa escolar, do ponto de vista da base curricular nacional (GIMENEZ, 2013). Nas escolas seriadas, a inclusão obrigatória do ensino de língua estrangeira ocorre no sexto ano do EF, enquanto nas escolas cicladas pode ocorrer a partir do primeiro ano do segundo ciclo (correspondente ao quarto ano) (BRASIL, 2010). Existem, por outro lado, documentos estaduais e municipais que visam a orientar projetos pedagógicos específicos de cada local. Nesta seção, realizo dois movimentos. O primeiro (subseção 3.2.1) consiste em abordar os estudos da Linguística Aplicada que se dedicam a esse nível de ensino, delineando algumas problematizações (a ausência de políticas curriculares e de formação) e, sobretudo, levantando algumas constatações pedagógicas importantes já construídas a partir desses estudos (o papel do lúdico, das histórias infantis e do gênero como articulador curricular). O segundo movimento consiste em elaborar uma descrição das séries iniciais a partir do que as orientações curriculares dizem sobre o que concerne ao Ensino Fundamental em geral em relação a aprendizagem de língua e em EF-I, a fim de entender se e como um ensino integrado de língua e conteúdo poderia ocorrer a partir do que os documentos nacionais postulam como característica dessa etapa de ensino (subseção 3.2.2). Realizo uma reflexão crítica acerca dessa análise na seção 3.3, onde explicito as possibilidades de se propor estratégias de ensino de língua e conteúdo integrados nas séries iniciais a partir dos pontos levantados nesta seção.

#### 3.2.1 Ensino de línguas para crianças no Brasil: problematizações e conquistas

Atualmente, existe um campo da Linguística Aplicada em ampliação (SILVA; ROCHA; TONELLI, 2010; TONELLI, CRISTOVAO, 2010<sup>47</sup>), cujo foco é o estudo de questões concernentes ao ensino de língua inglesa para crianças, por diferentes atores e por meio de abordagens diversas. Efetivamente, se pode falar de um campo de ensino de língua para crianças, visto que existem trabalhos voltados ao ensino de outras línguas, como espanhol

---

<sup>47</sup> Vem sendo realizado um levantamento de teses e dissertações brasileiras a respeito de ensino de língua inglesa para crianças pelo projeto de ensino, pesquisa e extensão *O trabalho do professor no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças: uma proposta de formação docente*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Tonelli, na Universidade Estadual de Londrina. Algumas das produções aqui citadas advém direta ou indiretamente desse levantamento, bem como a constatação de que essa área de estudo vem se expandindo, sobretudo nas três últimas décadas (TONELLI, 2013).

(RINALDI, 2011; RINALDI; FERNÁNDEZ, 2013; BOÉSSIO, 2013) e alemão (BORGES, 2015). Esses estudos abrangem o ensino de línguas para crianças de 0 a 12 anos em cursos livres, em EI e em EF-I.

Uma contribuição importante dos questionamentos e propostas trazidos por tais pesquisas é a consolidação da necessidade de olhar para as singularidades da atuação em ensino de língua para crianças, cujas especificidades demandam considerar tais características, tanto no que tange a pesquisas quanto a referenciais teórico-práticos (GIMENEZ, 2010; MAGALHAES, 2013). Levantamentos nacionais (MELLO, 2013) e locais (GASPARINI; SARMENTO, 2016; MAGALHAES, 2013) mostram que, seja pelo relato de docentes, seja por contato direto com as escolas, pode se constatar que o ensino de língua para crianças é uma realidade nas escolas privadas, mas também nas públicas, seja como projeto, seja como programa.

Em termos de projetos em escolas públicas, há a área de pesquisas relacionadas a estudos de casos de implementação de currículos e políticas locais, como o *Projeto Londrina Global* (GIMENEZ et al., 2013; GIMENEZ; TONELLI, 2013; CORADIM; TANACA, 2013), o ensino nas escolas municipais de Rolândia (MELLO, 2013) e nas escolas do oeste do Paraná (GIMENEZ, 2013), o *Projeto Rio Criança Global* da cidade do Rio de Janeiro (MACIEL, 2013) e o *Programa Língua inglesa: brincar, estudar e aprender*, da prefeitura de São Paulo (ALVES, 2013). Alguns dos trabalhos citados foram apresentados no X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, cujo principal tópico consistia em política e políticas linguísticas, de modo que a ausência de documentos nacionais e políticas de formação de professores (as) para ensino de língua para crianças foi um dos pontos debatidos (GIMENEZ, 2013).

De fato, os referenciais nacionais não citam esse ensino, exceto pela Resolução CNE/CEB 7/10, que estabelece as diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos. Tal documento aponta que os componentes curriculares Educação Física e Arte, durante os anos iniciais, se existentes, podem ficar a cargo da professora de referência da turma. No entanto, no caso de opção por inclusão de uma disciplina de ensino de língua adicional, quem for responsável pelo ensino deve ter formação acadêmica nesse componente curricular. Ao se admitir a possibilidade de incluir o componente, a inexistência de documentos oficiais nacionais de referência cria um espaço bastante criticável do ponto de vista de responsabilidade por essas práticas. A preocupação sobre que tipos de práticas são levadas a cabo nas escolas se soma ao silêncio das licenciaturas em Letras, que não formam professores (as) de língua para crianças:

e aprendizagem; (...) Por outro lado, os cursos de Letras se ocupam da formação de professores de línguas, materna ou estrangeiras, mas concentram-se apenas nas teorias voltadas ao ensino/aprendizagem de idiomas por alunos a partir do 6º ano (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010, p. 66).

Ainda, é preciso considerar que existem documentos que corroboram a necessidade de formação específica: é o caso do Parecer CEB 2/2008, que discorre sobre a atuação dos docentes de Educação Física, Artes, Música e Língua Estrangeira nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental e, para isso, retoma o Decreto nº 3.276/99, no que tange à formação de professores (as)<sup>48</sup>:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

**I – compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;**

(...)

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

(...)

**§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica (BRASIL; 1999, grifo meu).**

Logo, existe um vácuo de formação de professores e professoras, que vem sendo ainda timidamente preenchido por iniciativas de formação inicial e continuada (TONELLI; CRISTOVAO, 2010; TUTIDA; TONELLI, 2014) e, sobretudo, por esforços de produção de conhecimento acadêmico que possam estabelecer um papel pró-ativo na formulação de práticas pedagógicas e de formação embasadas em estudos teóricos e práticos.

Dessa área de produção acadêmica, foram analisados estudos que versam sobre projetos e currículos em escolas públicas, assim como artigos presentes em coletâneas dedicadas ao assunto que elencam, a partir de dados empíricos, práticas que aparecem recorrentemente como recursos para o ensino de línguas para crianças. São esses resultados que chamamos de conquistas, por se caracterizarem como resultados dos quais as professoras de línguas para crianças já podem se beneficiar a fim de aprimorar suas práticas.

---

<sup>48</sup> A contradição curricular é ainda mais notável quando se observa que existem currículos de formação inicial em Educação Física que abrangem o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas para essa idade ainda que a inclusão do componente curricular não demande a atuação do (a) professor (a) especializado (a), enquanto nas mesmas universidades, como é o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a formação inicial em Letras sequer vislumbra esse nível de ensino (GASPARINI; SARMENTO, 2016).

Antes disso, cabe retomar uma questão brevemente explorada na Introdução, que concerne ao papel do ensino e da aprendizagem de língua inglesa nas séries iniciais, para o qual os estudos da Linguística Aplicada têm contribuído. Ao retomar a ideia de Rocha (2009), de que a inserção dessa disciplina pode não ser, necessariamente, uma vantagem, há um diálogo com uma visão calcada em alguns discursos midiáticos (pouco informados) e publicitários, assim como com uma área da pesquisa da aquisição da linguagem que ajuda a disseminar a ideia de que quanto antes se aprende uma língua, melhor. Esses estudos advogam a Hipótese do Período Crítico, embora não haja consenso se há, de fato, uma faixa etária em que a aprendizagem de língua seja mais bem-sucedida, pelo menos em termos de aprendizagem escolar (JAEGER, 2013; SIMÕES, 2004<sup>49</sup>). Nesse sentido, se reitera a necessidade de discutir as políticas educacionais de forma complexa, buscando entender processos cognitivos, mas também de organização social, política, econômica e pedagógica; sem isso, é bastante atravancada a tarefa de compreender a inserção de qualquer disciplina ou conteúdo na educação escolar. Essa necessidade de adotar uma perspectiva mais abrangente ficou evidente quando da análise da complexidade das abordagens bilíngues e multilíngues na escola, que, analisadas nas pesquisas sob a luz de apenas uma característica (por exemplo, tempo de exposição à língua), não conseguiram explicitar motivos de sucesso ou insucesso escolar em mais de um contexto (como na comparação entre crianças canadenses anglófonas aprendendo francês no Canadá e crianças latinas falantes de espanhol aprendendo inglês nos Estados Unidos). Esses estudos levam a crer que, em termos de análise de resultados de aprendizagem escolar em pesquisas cujo rigor científico permite replicação de métodos e procedimentos, é necessário considerar os múltiplos fatores envolvidos no processo de ensino.

Ademais, existe uma pressão social para a inserção precoce de línguas (GIMENEZ; 2013; JAEGER, 2013; PICANÇO; 2013), em geral, direcionada pela crença de que quanto mais cedo se aprende, melhor, pelas políticas de qualificação da força de trabalho frente a um mercado financeiro plurinacional, assim como pela “angústia dos pais para que seus filhos não sejam excluídos desse mundo de benesses” que os cursos livres vendem como “passaporte para o futuro” (GIMENEZ, 2013, p. 205). Como ficará mais evidente quando da análise de

---

<sup>49</sup> Para uma discussão acerca dos construtos teórico-metodológicos que criam um espaço não-consensual no debate sobre o Período Crítico em enquadramentos teóricos cognitivistas e no escopo da pesquisa sociointeracional, sugiro intensamente a leitura de Simões (2004). Por ser um debate que envolve discussão acerca de pressupostos teóricos, metodologias de pesquisa, possibilidade de repetição e aplicação de resultados, não há espaço, nessa seção, para destrinchar tal discussão. No entanto, utilizo aqui o argumento de que há “incomensurabilidade entre a visão cognitivista e a teorização da educação” (SIMÕES, 2004, p. 11), uma vez que as pesquisas cognitivas de aquisição da linguagem são calcadas em metodologias e construtos (por exemplo: testes de reconhecimento de gramaticalidade utilizando sujeitos em contextos de imersão total em segunda língua) que não são capazes de dar conta do universo da aprendizagem escolar.

documentos que regem a educação básica brasileira e pela própria proposta de modelos de integração, está pressuposto que o desenvolvimento de competências e habilidades em língua inglesa, na educação escolar, acompanha um processo global de desenvolvimento e aprendizagem direcionado pelo papel da escola. Esse papel consiste em possibilitar acesso qualificado a práticas de linguagem que insiram o indivíduo em esferas de atuação ampliadas. Ainda que tal justificativa possa provocar que se chegue às mesmas conclusões que as pressões do mercado de ensino de línguas (de que seria interessante incluir esse componente curricular nas séries iniciais), cabe lembrar que, não necessariamente, isso ocorrerá pelos mesmos motivos; ademais, como acadêmicas, professoras e formadoras de professoras, cabe a nós explicitar como e por que cada prática pesquisada ou proposta apresenta vantagens ao ensino escolar e ao desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Picanço (2013) ecoa essa observação quando se questiona:

E por que todo mundo tem que falar uma língua estrangeira, especialmente o inglês? A maior parte das respostas é justificada por necessidades econômicas – de mercado –, mais do que por necessidades educacionais e cognitivas, embora estas também apareçam de forma menos sistemática e objetiva. Pouco se fala do seu papel no sentido humanístico do termo, ou seja, de que aprender uma língua estrangeira permite ao sujeito o contato com formas diversas das suas de compreender o mundo e valorar as experiências cotidianas, o que poderia ser importante na formação de um cidadão capaz de estabelecer uma relação mais tolerante e ética com as diferentes formas de cultura e sociedade. (...) Acreditamos no potencial de uma educação linguística, de orientação intercultural e sociointeracionista, para formar sujeitos mais preparados para os deslocamentos identitários que o contato com uma língua estrangeira implica. Portanto, o que estamos propondo é uma reorientação nos debates acerca do ensino de línguas para crianças, entendendo que, além de produzirmos e vivenciarmos inovações metodológicas, é preciso ressignificar nossas relações entre linguagem, formação e intersubjetividade, considerando que a educação é um bem público e direito de todos, e não uma prestação de serviços, como muitos a interpretam (PICANÇO, 2013, p. 276-277).

Os estudos analisados foram escolhidos, portanto, por elaborar propostas pedagógicas ou práticas que entendem ensino de línguas para crianças para além da aquisição e retenção de vocabulário, por exemplo, porque estudos que englobam mais dimensões das crianças tem mais relação com as concepções do presente trabalho. Desses resultados, se destacam três elementos recorrentes: o lúdico e o brincar como ferramentas pedagógicas inerentes às práticas com crianças, o papel do gênero histórias infantis no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e a atividade social e os gêneros como fios condutores do currículo. É sobre esses três elementos que discorreremos agora.

As pesquisas que ressaltam o papel da ludicidade no aprendizado de línguas (CHAGURI, 2009; CHAGURI; TONELLI, 2014; MIRANDA-ZINNI, 2013; SELBACH, 2014, SZUNDY,

2009) embasam seus princípios nos documentos nacionais que caracterizam o brincar como inerente à infância; por isso aparecem as perspectivas vigotskianas e piagetianas do brincar e do jogo, maneiras pelas quais as crianças conhecem o mundo. Nesse sentido, as pesquisas apresentam o brincar como o lugar de viver a imaginação, o conflito, a realização, a regra e a imitação (SZUNDY, 2009), também sendo um espaço de atividade alegre e descontraída, de fruição, motivação e prazer (CHAGURI; TONELLI, 2014; SELBACH, 2014).

Uma vez que os estudos do jogo e do jogo simbólico trazidos por Vygotsky e Piaget são independentes de intencionalidade pedagógica, mas parte inerente e espontânea do desenvolvimento infantil, “a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor que lhe é inerente, a ludicidade tem sido utilizada como recurso pedagógico” (CHAGURI, 2009, p. 77). Esse recurso pedagógico aparece embasado nos princípios do jogo: a imaginação, a imitação e a regra (CHAGURI; TONELLI, 2014). A depender da interação entre esses aspectos, os jogos podem ser considerados jogos de imitação ou jogos de regra (SZUNDY, 2009). No âmbito do ensino, o lúdico e o jogo, sob a perspectiva vygotskiana, aparecem como uma maneira de proporcionar uma integração dos processos internos e externos de aprendizagem do estudante e uma interação com seus pares, propiciando uma ação pedagógica que cria uma atuação na zona de desenvolvimento proximal<sup>50</sup> (CHAGURI; TONELLI, 2014; SZUNDY, 2009).

Na aula de língua, o jogo e o lúdico podem estimular o desenvolvimento da fala e da escrita, a partir de regras que dão sentido ao uso da língua graças aos objetivos traçados para o jogo. Por isso, a proposta de qualquer jogo ou brincadeira pressupõe um objetivo interacional e pedagógico bem delimitado, sob pena de se tornar um passatempo ou uma atividade repetitiva (CHAGURI; TONELLI, 2014).

No Quadro 6, elenco exemplos de atividades lúdicas trazidas pelos trabalhos supracitados, a fim de ilustrar a relação entre objetivo pedagógico, fruição e regra nos jogos em língua inglesa. Não se trata de uma classificação, mas de uma sistematização a partir das produções analisadas.

A importância das histórias infantis e da contação de histórias também figura como uma conquista no campo da metodologia de ensino para crianças, de acordo com as pesquisas de Domingues e Gibk (2013), Selbach (2014), Silva e Freitas (2013) e Tonelli (2005; 2008).

---

<sup>50</sup> De acordo com o autor, “a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1991, p. 58), ou seja, é aquilo que a criança ainda não atingiu em termos de desenvolvimento e aprendizagem, mas está prestes a atingir com a ajuda de alguma mediação.

**Quadro 6 – Tipos e exemplos de propostas lúdicas**

<b>Proposta lúdica</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Jogo de linguagem</b>	Se engajar em atividades orais de nomeação, reconhecimento, descrição e rephraseamento.	Jogo da memória com interações determinadas para “ganhar um par” (responder a uma pergunta, por exemplo). Dinâmica de construção de teia com novelo de lã em um círculo, em que cada um se apresenta e, ao desfazer a teia, cada um tem de falar sobre a pessoa que lhe passou a lã.
<b>Jogo de vocabulário</b>	Se engajar em atividades orais de nomeação e uso de vocabulário.	Brincadeira do tipo “coelho sai da toca” com vocabulário específico; roupas, por exemplo.
<b>Jogo de expressão oral</b>	Se engajar em atividades orais; utilizar estruturas descritivas e narrativas.	Brincadeira de controle verbal encadeada em círculo, em que a pessoa deve dizer o nome de uma parte do corpo e apontar para outra; a pessoa seguinte do círculo aponta para a parte que a pessoa disse, mas fala outra parte do corpo e assim por diante.
<b>Jogo gramatical</b>	Se engajar em atividades de descrição e justificativa.	Brincadeira do tipo “adivinha quem?”, objetivando encontrar na foto de alguém características que estão sendo elencadas para adivinhar de quem se trata.
<b>Faz-de-conta a partir de atividade social</b>	Se engajar em atividades sociais a partir do faz-de-conta e do jogo de papéis, utilizando a linguagem adequada ao seu papel.	Elaboração uma “ida ao circo” com determinação de papéis e estudo de vocabulário e falas típicas dessa atividade para cada papel.
<b>Faz-de-conta a partir de história</b>	Se engajar em atividades de contação de histórias ou recontação de histórias	Brincadeira de fingir que é determinado personagem e utilizar suas falas; reproduzir a história de acordo com a memória das situações e das falas.
<b>Encenação</b>	Se engajar em jogos de papéis para reproduzir ou criar situações de comunicação.	Encenação de um episódio de um conto de fadas.
<b>Brincadeiras tradicionais em língua inglesa</b>	Se engajar em brincadeiras tradicionais utilizando a língua inglesa.	Brincadeiras de pular corda utilizando cantigas tradicionais ( <i>Ice cream, lemonade</i> ), brincadeiras de pegar utilizando <i>chunks (duck, duck, goose, “you can’t catch me”)</i>
<b>Brincadeiras musicais e de movimento</b>	Cantar cantigas infantis criando ou utilizando danças e situações pertinentes, dando sentido ao texto da cantiga.	Brincadeiras que reproduzem uma cama e a ação da canção <i>Five Little Monkeys</i> , brincadeira de tocar na parte do corpo quanto essa for citada na canção <i>One Little Finger</i> .

Fonte: A autora a partir de Chaguri (2009); Chaguri e Tonelli (2014), Miranda-Zinni (2013) Selbach (2014) e Szundy (2009).

Tonelli (2008) descreve as dimensões do gênero história infantil (doravante HI): são textos em que linguagem verbal e não-verbal interagem na criação de um mundo discursivo imaginário, cujo objetivo é levar a criança “a uma viagem a um mundo fabuloso” (TONELLI, 2008, p. 23). O gênero é marcado por sequências meramente narrativas e sequências narrativas com estatuto dialógico, em que os personagens tomam voz. Em geral, se repetem tanto elementos lexicais quanto estruturas linguísticas, construindo uma reiteração de esquemas que encoraja a participação da criança na narrativa e colabora para que, na aula de língua, a criança acompanhe a história e possa prever acontecimentos, criando um contexto envolvente. Podendo apresentar um funcionamento interno que vai além da estrutura dos contos de fadas e das fábulas, a autora destaca a existência de mitos, histórias de aventuras, lendas e histórias reais.

A mediação de leitura pela professora na atividade de *storytelling* ou contação de histórias é uma atividade, em geral, valorizada em EF-I como evento de letramento (PICCOLI; CAMINI, 2012). Desse modo, as histórias já fazem parte da realidade das crianças (SILVA; FREITAS, 2013), de forma que a seleção de histórias pela professora deve considerar despertar sua curiosidade e fazer sentido em seu mundo individual e também coletivo, uma vez que compartilhar momentos de leitura de forma responsiva também desenvolve o senso de colaborar na aprendizagem (TONELLI, 2005). É um gênero, portanto, que permite desenvolver múltiplas dimensões subjetivas da criança:

Parafraseando Bettelheim (1980), para que uma história prenda realmente a atenção da criança, esta deve entretê-la e despertar sua curiosidade; mas, para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudando-a a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; deve também estar harmonizada com as ansiedades e aspirações relacionadas aos problemas que a perturbam. Em resumo, a história deve relacionar-se com todos os aspectos da personalidade da criança, promovendo, ao mesmo tempo, confiança nela mesma e no futuro (TONELLI, 2005, p. 50).

Assim, HIs são uma fonte rica para o desenvolvimento contextualizado também de habilidades de compreensão auditiva e produção oral na aprendizagem de língua adicional. Elas podem ser entendidas “como recursos para uma educação transdisciplinar” (SILVA; FREITAS, 2013), uma vez que oferecem possibilidade de compreensão do mundo, de fruição e também de acesso a conhecimento, incluindo o conhecimento linguístico: marcam a presença do texto autêntico na aula de língua adicional.

O conhecimento linguístico necessário para a compreensão da história se desenvolve no momento de contação. A utilização de ilustrações, de *realia*, de gestos e mudanças no tom de voz são típicas da atividade da contação, propiciando a contextualização do vocabulário e das estruturas utilizadas na história (DOMINGUES; GIBK, 2013). Tonelli (2005) utiliza jogos de



leitura como dispositivo didático para desenvolver o trabalho linguístico, considerando as características do gênero, antes, durante e depois da contação. Ao analisar os resultados dos jogos de leitura propostos em sua pesquisa, a autora levanta dimensões essenciais do processo de ensino-aprendizagem de língua por meio de histórias: participação efetiva do grupo, transferência de conhecimento prévio entre os seus membros, construção de conceitos e de léxico na língua adicional, compreensão da estrutura narrativa, reflexão sobre a ilustração, relação personagem-característica, emergência de valores éticos e identificação e produção discursiva sobre a verossimilhança da história. Logo, grosso modo, as atividades envolvendo história infantil objetivam criar uma comunidade leitora capaz de se envolver por uma história e discuti-la, por sua vez, criando um ambiente significativo para o uso da língua inglesa – na verdade, um ambiente *produtor* da necessidade de compreender e se expressar nessa língua.

Selbach (2014) realiza o mesmo percurso, no entanto, criando atividades de aula para dar condições às crianças de criar sua própria história a partir de elementos já trabalhados a partir de outras histórias e cantigas. O projeto desenvolvido e analisado pela pesquisadora envolveu a elaboração coletiva de uma história, a ilustração e a atividade de contação entre turmas. Nesse sentido, assim como no papel do jogo, a abordagem vigostkiana tem destaque por compor o pano de fundo em frente ao qual a aprendizagem acontece: a linguagem aparece como mediadora no processo de interação com a história e com os outros em relação a essa história, a fim de construir significados coletivos sobre um texto que aparece em língua adicional – cujo conhecimento é imprescindível para o engajamento nas atividades e na construção de saberes no aqui e agora (TONELLI, 2013).

Como sistematização da análise das tarefas propostas pelas pesquisas, podemos afirmar que em todas figuram, em alguma medida, elementos relacionados ao gênero, à contação/leitura e às atividades de ensino-aprendizagem que englobam diversas dimensões do trabalho com o texto oral e escrito e das possibilidades de aprendizagem a partir desses textos. São esses aspectos pedagógicos que guiam o trabalho com HIs no ensino de línguas para crianças respeitando seus propósitos comunicativos e de interlocução, aliados com a proposição de ensino-aprendizagem de língua. Eles estão explicitados no Quadro 7.

#### **Quadro 7** – Aspectos pedagógicos do uso de histórias infantis como dispositivo didático

Em relação ao gênero

- Análise criteriosa da história escolhida para estudo: identificação de esquema narrativo, estruturação de diálogos, linguagem utilizada, relação imagem-texto, campos lexicais e estruturas sintáticas.

<p><b>Em relação a atividades de ensino-aprendizagem</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delineamento de estratégias (pausa na leitura, questionamentos, análise de imagens, análise de quarta capa etc.) que possibilitem o foco em determinadas características do gênero e do esquema narrativo típico do gênero.</li> <li>• Produção de tarefas de compreensão ou jogos de leitura que propiciem compreensão da história, ampliação de conhecimento prévio (de mundo e linguístico) e interação entre pares, considerando a estrutura narrativa da história, seus elementos principais e estruturas-alvo de aprendizagem;</li> <li>• Oportunidades de recontação ou rephraseamento em inglês sobre os acontecimentos da história;</li> <li>• Atividades ou estratégias que propiciam a construção de conceitos;</li> <li>• Atividades ou estratégias que propiciam o uso de léxico aprendido;</li> <li>• Atividades ou estratégias que privilegiam o lúdico, seja em colaboração, seja em competição.</li> <li>• Atividades que focalizam as condições de produção do texto (autoria, origem, ilustrador(a) e autor(a) etc);</li> </ul>
<p><b>Em relação à contação de histórias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade do momento da contação de história como um momento dialógico; previsão de interação, perguntas, oportunidades de rephraseamento e recontação;</li> <li>• Estratégia de acesso ao texto mais adequada: escolha entre contação (e estilo de contação) e leitura e exploração do objeto livro, ou escolha de sequência que inclua as duas estratégias;</li> <li>• Exploração de ilustrações e intervenções que evidenciam e problematizam a relação texto-ilustração;</li> <li>• Escolhas relacionadas à alternância com a língua portuguesa nas atividades de verificação de entendimento da história.</li> </ul>

Fonte: A autora a partir de Domingues e Gibk (2013), Selbach (2014), Silva e Freitas (2013) e Tonelli (2005; 2008).

Se o gênero HI tem papel de destaque nas pesquisas sobre ensino de línguas para crianças, ele não aparece sozinho. Conforme apontam Silva et al. (2010) em levantamento nacional de produções sobre língua adicional para crianças:

Os referenciais teóricos mais usados nos estudos empíricos brasileiros tem se respaldado nos pressupostos socioconstrutivistas de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1930 e 1934), sócio-históricos no que diz respeito à concepção de linguagem (Bakhtin, 1929, 1953 e 1975) com a força exercida pela abordagem de ensinar do professor de LE (Almeida Filho, 1993), a importância na reflexão na educação inicial e/ou contínua de professores de LE (Gil & Vieira-Abrahão, 2008, Gimenez, 2005, 2004; Vieira-Abrahão, 2004) e na concepção de gêneros textuais como instrumento de ensino-aprendizagem de línguas (Schneuwly & Dolz, 2004) (SILVA et al., 2010, p. 48).

Assim, fica evidente que o interacionismo sociodiscursivo inspirado por Bronckart (1999) tem apresentado contribuições para o debate acerca de práticas em ensino de línguas para crianças. Como foi possível constatar, isso ocorre ora por meio do gênero como

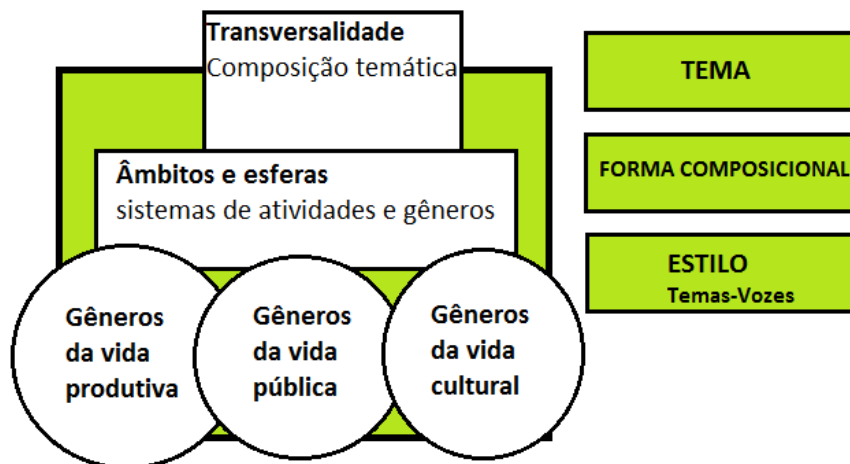
(mega)instrumento de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e seus desdobramentos segundo a perspectiva dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 1992; 2002), ora por meio da atividade social e das esferas de atividades como impulsionadoras de situações significativas de ensino-aprendizagem e de utilização da língua em sala de aula.

O gênero como eixo da prática pedagógica aparece em pesquisas (ROCHA, 2006; 2012) como uma possibilidade de organização curricular no ensino de línguas para crianças, assim como a atividade social (ROCHA, 2012; MIRANDA-ZINNI, 2013). Na verdade, ambas as perspectivas conversam no embasamento teórico, assim como na prática, embora em cada uma delas figure centralmente um aspecto da linguagem como gerador.

Orientada pela pedagogia dos multiletramentos em direção a um ensino transcultural, Rocha (2006; 2012) propõe, a partir de Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros como megainstrumentos capazes de dar forma a uma proposta dialógica de ensino que privilegia o uso da língua. Nesse sentido, são consideradas as *dimensões do gênero* – tema, forma composicional e estilo –, que estão presentes na sala de aula para proporcionar engajamento em *atividades sociais*, que afinal, são o que mobilizam os gêneros, conforme Figura 6 (ROCHA, 2012, p. 207). Desse modo, a cada *domínio da atividade humana* corresponde um *âmbito temático* que, por sua vez, pode ser delimitado por uma *esfera de atividade* a que correspondem alguns gêneros. Por exemplo: ao *domínio da vida cultural* corresponde o *âmbito das artes plásticas*, cuja esfera de atividade pode ser *a pintura e o desenho*, que podem assumir o formato do gênero *grafitti ou cartum*, a depender do *tema*, da *forma* e do *estilo* que tomam corpo na proposição comunicativa. Da mesma forma, inserido no *domínio da vida produtiva* há o âmbito da *divulgação científica*, que, por sua vez, engloba a atividade de *catalogação do conhecimento*, em que figuram os gêneros *verbete de enciclopédia* e *curiosidades no formato “Você sabia que...?”*.

Para a autora, uma série de pressupostos se agregam ao gênero para guiar a prática. Explicitamos aqui esses pressupostos, que dão forma a uma espécie de framework de planejamento didático. O que organiza o currículo são, em primeiro lugar, os *temas transversais*, que permitem a inserção das práticas da aula de língua no propósito curricular global, a partir dos multiletramentos “que permitem o engajamento social e discursivo em diferentes âmbitos e esferas, sob perspectivas éticas e protagonistas” (ROCHA, 2012, p. 91).

**Figura 6** - Proposta para organização do ensino de língua inglesa no EFI



Fonte: Rocha (2012, p. 207).

A seguir, a organização corresponde a um *âmbito* e a *uma esfera social*, focalizada e centrada em uma *atividade social* específica. Nessa atividade, predomina sempre um *propósito comunicativo*, que se materializa em um *gênero*. A atividade mediada por esse gênero pressupõe *participantes*. Esses participantes, por sua vez, precisam atuar em quatro operações de linguagem que consistem em *capacidades de reflexão-ação* (de se situar no contexto social), *capacidades discursivas* (de estruturar a linguagem em um texto), *capacidades linguístico-discursivas* (de selecionar e utilizar unidades linguísticas para se expressar) e *capacidades crítico-autorais* (de se colocar como autor de uma produção). Exemplificando: a partir da *temática identidades*, no *âmbito da vida cultural*, nas *esferas do entretenimento e do jornalismo*, uma das propostas da autora tem como *atividade social* a criação de um quadro de telejornal infantil, e enquanto *propósito comunicativo*, apresentar um personagem de histórias em quadrinhos inédito. Os *participantes* são os criadores dos personagens, os apresentadores do jornal e seus telespectadores. O *gênero* é a notícia em telejornal, que mobiliza *capacidades de reflexão-ação* (avaliar o contexto de um telejornal e refletir sobre a relação entre personalidades e características de personagens de HQ), *capacidades discursivas* (descrever personagens, compor uma notícia), *capacidades linguístico-discursivas* (utilizar adjetivos para descrever personagens, utilizar expressões de abertura e fechamento de um telejornal) e *capacidades de expressão crítica-autoral* (criar um personagem, encenar o telejornal, avaliar a adequação dos quadros ao propósito da atividade).

Assim, conceber o gênero como megainstrumento implica considerar que ele carrega em torno de si múltiplas capacidades a serem desenvolvidas, entre elas, “instrumentos

linguísticos específicos (integrantes de sua forma composicional e estilo) que se tornam também objetos de ensino” (ROCHA, 2012, p. 219). Logo, o gênero não se torna um objeto de ensino *per se*, mas um modo de dar forma ao processo de aprendizagem, a que se agregam outras dimensões. Ao analisar o conceito de atividade social, a autora propõe que as práticas não sejam engessadas ao redor de um gênero, mas que esse seja um meio de proporcionar uma atividade de linguagem significativa:

As atividades de linguagem desenvolvidas no processo de ensino de língua inglesa nos anos iniciais da educação formal podem, em muitos momentos, constituir-se pela combinação (ou hibridação) de gêneros e esferas diversos, construindo inúmeras combinações (ROCHA, 2012, p. 214).

É nesse sentido que Miranda-Zinni (2013) vê na *atividade social* a possibilidade de materializar o brincar e o faz-de-conta na sala de aula, trazendo gêneros diversos a partir de uma atividade lúdica em torno da qual se organizam várias práticas de linguagem. Segundo a autora,

A elaboração de uma sequência de tarefas que considere o brincar em sala de aula como possibilidade de apropriar-se de uma cultura determinada exige uma organização e estruturação que desenvolva tarefas com o objetivo de pensar “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006 p. 26 apud LIBERALI, 2009). Ensinar por meio de Atividade Social (LIBERALI, 2009) oportuniza a participação e reflexão sobre a vida (MIRANDA-ZINNI, 2013, p. 155).

A atividade social é, portanto, um conjunto de ações orientadas por um fim em comum percebido por todos os participantes. Demanda a existência de *sujeitos* em uma *comunidade* em que há *divisão do trabalho*. Esse trabalho se orienta para um *objeto/objetivo* compartilhado, que só pode ser alcançado a partir do compartilhamento de *regras*. Essas regras determinam e articulam a utilização de *artefatos, ferramentas e instrumentos* pelos participantes. Exemplificando: *peças que querem ir ao circo de faz-de-conta* participam de uma *comunidade* que envolve *bilheteiros, público, balconistas, pipoqueiros* etc, cada qual desempenhando seu papel na divisão do trabalho. O objetivo de todos é *se engajar na atividade ir ao circo*, e as regras são *a mimese do ir ao circo real*: envolvem convidar um amigo, escrever e ler um convite, ingresso ou cartaz, comprar e vender um bilhete, comprar e vender doces e expressar a opinião sobre o espetáculo. Os instrumentos são os *convites, bilhetes, cartazes, tabelas de horários, conversas para comprar bilhetes e pipocas* etc. Por isso, a atividade social figura como um recurso lúdico que possibilita a criação de espaços de utilização significativa da língua.

Nesta última seção, percorri algumas propostas de orientação para o ensino de língua inglesa para crianças. Como se pôde ver, o gênero e a atividade social como orientadores da prática dialogam entre si em termos de pressupostos teóricos, assim como dialogam com a concepção sociointeracional de ensino de língua vigente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009). O que eles trazem de novo é a recontextualização dessas concepções para as especificidades do ensino para crianças – como a presença do jogo de imitação ou faz-de-conta e a seleção de gêneros que dialogam com o mundo infantil. Esse movimento é realizado com maestria nos estudos específicos sobre o gênero história infantil e sobre o papel do lúdico, que enquadram as características das crianças como centrais no processo de escolha por práticas que considerem as culturas infantis. Outra característica em comum de todas as abordagens é o embasamento em pressupostos de documentos nacionais que regem a educação brasileira, sejam os globais de EI e EF-I, sejam aqueles relacionados a ensino de línguas em EF-II e EM. Esse procedimento parece ser essencial: entender o contexto de ensino para elaborar práticas condizentes com a etapa escolar. É essa a proposta da subseção seguinte.

### ***3.2.2 Ensino Fundamental I e ensino de línguas: objetivos curriculares***

Explicitar e compreender os principais objetivos das séries iniciais como etapa escolar é basilar para estabelecer como abordagens de ensino de inglês para crianças podem ser implementadas na escola. Considerando que não há diretrizes ou orientações específicas para ensino de línguas esse nível, foram analisados documentos nacionais que se relacionam com as séries iniciais e com ensino de língua. Essa análise se divide em dois campos, portanto. O primeiro consiste na distinção do EF-I a partir dos elementos caracterizadores da infância e das séries iniciais segundo as *Orientações para a inclusão de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos* (BRASIL, 2007) e as orientações relacionadas à caracterização das séries iniciais e da transversalidade e integração no Ensino Fundamental nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nove Anos* (BRASIL, 2010). O segundo movimento consiste no levantamento dos objetivos do ensino de língua segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (BRASIL, 1998), no que concerne o ensino de línguas estrangeiras em EF-II, e segundo os *Editais do Plano Nacional do Livro Didático* para língua estrangeira nas séries finais (BRASIL, 2014). Caracterizo brevemente cada documento a seguir; em sequência, compilo os entendimentos comuns sobre objetivos da etapa e infância no Quadro 7 e ensino-aprendizagem de língua no Quadro 8.

O documento *Orientações para a inclusão de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos* (BRASIL, 2007) foi uma das primeiras iniciativas orientadoras relacionadas a esta ampliação do Ensino Fundamental proposta pelo MEC. Implementada em 2006, trouxe consigo o debate acerca do cuidado com as práticas da infância e a necessidade de reestruturação do ciclo de alfabetização (do primeiro ao terceiro ano), para receber crianças de 6 anos e respeitar seu desenvolvimento em conjunto com o início do processo de alfabetização e letramento. O texto (doravante OIEF) é composto por um apanhado de reflexões de pesquisadoras, ilustrados por inspirações teóricas e elementos práticos, a fim de construir uma caracterização e ilustrar exemplos de práticas adequadas às séries iniciais, sobretudo ao ciclo de alfabetização<sup>51</sup>.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nove Anos* (BRASIL, 2010) são parte integrante do documento *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2010). Esse compilado representa um esforço de atualizar as diretrizes de cada etapa e modalidade escolar a partir da nova realidade curricular brasileira, que inclui o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade da oferta de ensino público gratuito dos 4 aos 17 anos. Também inclui outros aspectos da plural realidade escolar brasileira, como a educação de jovens e adultos em situação de privação da liberdade, a educação escolar indígena e quilombola, a educação especial, assim como a decisão pela obrigatoriedade da inclusão de temas no currículo, como educação em direitos humanos e educação das relações étnico-raciais.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nove Anos* (doravante DCEF), como parte desse compilado, reúnem o Parecer CEB 11/2010, que caracteriza essa etapa escolar em termos mais abrangentes e mais pontuais, desde a concepção de educação escolar pública até o papel da avaliação escolar, e a Resolução 7/2010 que fixa esse parecer, explicitando princípios, público e organização da etapa<sup>52</sup>.

Os PCNs são divididos segundo a etapa de ensino: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Quanto aos PCNs de EF-I, cabe salientar que são preexistentes ao Ensino Fundamental de 9 anos; no entanto, trazem convergências com o documento anteriormente citado que hoje rege esse ensino, de modo que está contido em seus pressupostos;

---

<sup>51</sup> Sendo um compilado de produções com autoria estabelecida, as autoras aparecem citadas nominalmente na referência de cada capítulo, ainda que integrem o documento publicado pelo MEC.

<sup>52</sup> Se somando à relevância intrínseca de comporem a legislação nacional, ambos os documentos analisados são sugeridos por Piccoli e Camini (2012), em obra integrante do acervo do Programa Nacional da Biblioteca do Professor de 2013, como material de estudo e referência para organização do currículo escolar em termos de ensino de linguagens, alfabetização e letramento.

por isso não é aqui analisado. Dos PCNs para EF-II, foram analisadas as concepções relacionadas ao ensino de língua.

O edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD-2014) para livros de língua estrangeira em EF-II foi analisado porque traduz em consignas o que se espera de materiais didáticos segundo os PCNs e as DCEF. Assim sendo, nos critérios de seleção para escolha de livros didáticos para ensino de inglês nas séries finais, o Edital atualiza as concepções trazidas pelos PCNs em procedimentos, organizações e propostas pedagógicas entendidas como adequadas.

A análise dos dois primeiros documentos permitiu constatar elementos relevantes para a proposta deste estudo, que é avaliar a viabilidade de inclusão de propostas integradoras no ensino de línguas nas séries iniciais a partir de sua caracterização como etapa de ensino. Esses elementos aparecem listados e descritos exaustivamente no Quadro 6, com a finalidade de dar conta das dimensões da prática pedagógica nas séries iniciais que, como se mostra, é intensamente complexa. Na seção 3.3 analiso seus elementos mais relevantes para o ensino integrador, tecendo relações com as propostas de ensino de línguas para crianças.

O Quadro abrange questões que aparecem como pano de fundo de todas as práticas (como a singularidade da infância, o direito ao brincar e o lúdico como recurso pedagógico) e características dos ciclos dessa etapa (a necessidade de respeitar os ritmos de alfabetização e a caracterização do primeiro ciclo). Os direitos relacionados ao desenvolvimento da criança como sujeito em suas relações e nos lugares a que pertence aparecem a partir de conceitos (cognição, afetividade, identidade, alteridade). São explicitadas também postulações relacionadas a organização curricular e avaliação (flexibilidade, continuidade, transversalidade, interdisciplinaridade e avaliação processual). Aparecem, ainda, os saberes que se espera que sejam desenvolvidos em cada grande área do conhecimento, com destaque para o processo de letramento e alfabetização, que figura como objetivo central ao longo de toda essa etapa escolar.

Por sua vez, os PCNs e o Edital do PNLD-2014 também trazem uma série de convergências, porém, em termos de objetivos para o ensino de língua. Esses aspectos estão resumidos e sistematizados em três itens: objetivos gerais da aprendizagem de língua, objetivos específicos e atividades que possibilitam constituição de um ser discursivo na língua adicional, ou, dito de outra forma, procedimentos pedagógicos desejáveis para esse fim.

Os objetivos gerais de ensino da língua inglesa em EF-II se articulam em torno da “aproximação do aluno a outras formas de dizer o mundo e de significar experiências vividas por outros povos”, de modo que deve estar pautada “no esforço “de romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de



novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo” (BRASIL, 2014, p. 72).

Como meta específica do trabalho com a linguagem, é objetivo desse componente, principalmente, o acesso a diferentes usos da língua de modo autêntico e contextualizado. Desse modo, as habilidades linguísticas relacionadas às quatro dimensões comunicativas (ler, escrever ouvir e falar) têm sentido à medida que sua necessidade é criada no contexto da sala de aula. É em torno dessa elaboração de um contexto de discursividade que devem se desenvolver as atividades de ensino-aprendizagem. Para que essas atividades sejam consideradas contextualizada, ambos os documentos ressaltam a importância da integração de atividades de leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva a partir de contextos temáticos e de produção relevantes para a comunidade escolar.

É nesse escopo que surge, também nos PCNs, a transversalidade como elemento central na escolha de temáticas, uma vez que a problematização do mundo social deve ser privilegiada em detrimento “do fenômeno do texto sobre a escova de dentes” (BRASIL, 1998, p. 44), isto é, textos que pouco ou nada dizem sobre e para a realidade dos alunos e alunas.

Nessa seção, analisei e destaquei os aspectos do desenvolvimento infantil que justificam uma intervenção didática diferenciada em EF-I (em relação a EF-II). Para o mesmo objetivo, percorri as características dessa etapa escolar e elenquei pesquisas que analisam propostas e experiências de ensino de línguas nesse âmbito, destacando um conjunto de práticas que vêm se consolidando como desejável segundo os pressupostos de ensino-aprendizagem de língua aqui explicitados. Por último, analisei documentos orientadores nacionais que definem os objetivos gerais e específicos do ensino de língua em EF-II, como maneira de delinear objetivos em comum com (possíveis) objetivos de ensino de língua em EF-I, que também analisei.

**Quadro 8 – Aspectos pedagógicos das séries iniciais**

Características	Descrição	Características	Descrição
<b>Singularidade da infância</b>	É necessário, na prática pedagógica, situar a criança em relação às culturas infantis, que envolvem o direito ao brincar e a produzir histórias. Existe a defesa, portanto, dos “tempos de ser criança dentro e fora da escola” (NASCIMENTO, 2007, p. 31).	<b>Humanização das relações</b>	É destacada a função humanizadora das relações, em que o convívio e a relação entre pares, mediada por diferentes atores, tem papel central.
<b>Direito ao brincar como fruição</b>	O brincar é o modo a partir do qual a criança experimenta ser e estar no mundo, da qual não pode ser privada.	<b>Cognição, afetividade e fruição</b>	No processo de desenvolvimento, a criança necessita de um ambiente “rico em afetividades e descobertas” (NASCIMENTO, 2007, p. 31). O afeto e o prazer são essenciais e o lúdico é uma ponte entre o prazer e o aprender (BRASIL, 2010, p. 116).
<b>Lúdico como recurso pedagógico</b>	O brincar é recurso espontâneo do desenvolvimento, mas também é recurso de aprendizagem escolar. A ludicidade é norteadora do processo educativo em todo o EF como maneira de atualizar as diferentes dimensões do aprender. No caso das séries iniciais, se articula com a noção das culturas infantis.	<b>Identidade, autoimagem e empatia</b>	O desenvolvimento desses fatores justifica a necessidade de uma abordagem multicultural de questões que suscitem uma postura que possibilite “dar voz a diferentes grupos”, propiciando a constituição da empatia e do respeito pelo outro e também uma autoimagem positiva (BRASIL, 2010, p. 113).
<b>Identidade e alteridade</b>	Existe a necessidade de abordar a realidade do (a) aluno (a) de modo que se seja sujeito do processo, a partir de temáticas e instrumentos pedagógicos que permitam transcender a própria experiência.	<b>Respeito aos ritmos de aprendizagem e níveis de acesso e uso da língua</b>	O acesso às práticas de letramento em diferentes níveis no contexto em que a criança está inserida provoca ritmos diferenciados de alfabetização, que devem ser englobados na intencionalidade das práticas pedagógicas.
<b>Ciclo de alfabetização/ciclo da infância como um estágio contínuo</b>	O processo de alfabetização e letramento deve ser desenvolvido ao longo dos três primeiros anos de EF-I sem distorção idade-série. A alfabetização por meio de acesso a práticas letradas significativas é o foco desse ciclo. São objetivos desse ciclo: “a) alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização” (BRASIL, 2010, p. 123).	<b>Direito ao acesso a diferentes áreas do conhecimento</b>	A apresentação das áreas do conhecimento - linguagens verbais, artísticas, científicas e matemáticas (BORBA; GOULART, 2007; CORSINO, 2007) “como articuladoras de uma prática multidisciplinar num contexto de letramento” (NERY, 2007, p. 110), cujo objetivo é ampliar as referências de mundo da criança tendo processo de letramento como eixo orientador.

<b>Avaliação formativa e processual</b>	O papel da avaliação é ajudar a conhecer o desenvolvimento dos estudantes e redimensionar as práticas pedagógicas. Para atender às especificidades do desenvolvimento infantil, os instrumentos preferíveis são procedimentos de observação e registro das atividades dos (as) alunos (as) e portfólios de seus trabalhos, acompanhamento contínuo e revisão das atividades planejadas.	<b>Flexibilidade da organização do trabalho pedagógico</b>	São múltiplas as possibilidades de organização individual e coletiva do trabalho pedagógico, como atividades permanentes construídas com os alunos e as alunas, sequências didáticas, projetos e atividades de sistematização (NERY, 2007), “com destaque a abordagens integradoras que garantam continuidade e consistência, em contraste com uniformidade e padronização” (BRASIL, 2010).
<b>Continuidade na organização do trabalho pedagógico</b>	As possibilidades de organização devem prever o tratamento dos conteúdos curriculares das áreas de conhecimento, “evitando a fragmentação e a dispersão” (BRASIL, 2010).	<b>Transversalidade como recurso pedagógico</b>	A transversalidade é uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas. Essa organização traz consigo a necessidade de eger temas de relevância para a formação do cidadão.
<b>Integração e interdisciplinaridade como recursos pedagógicos</b>	A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos (as) alunos (as).	<b>Conhecimento das linguagens artísticas</b>	Dança, teatro, música, literatura, artes visuais e artes plásticas devem estar presentes como espaço de fruição, criação e reflexão. Aprender a ler imagens, sons e objetos é uma maneira de desenvolver a noção de autoria, desvelar os valores das heranças culturais e preservá-las.
<b>Conhecimento das ciências sociais</b>	O estudo e a comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza deve servir para investigar e intervir sobre a realidade, de modo que a criança se veja como parte integrante da natureza e da cultura.	<b>Conhecimento das linguagens escritas</b>	É direito da criança o acesso a atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos e participação em jogos e brincadeiras com a linguagem. Ao lado disso, as crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética. O acesso à prática de escrita deve ocorrer por meio de gêneros de circulação mais ampla, por meio de uso da escrita para sistematização de conhecimentos, para expressão de si próprio e para organização do dia a dia.
<b>Conhecimento das culturas corporais</b>	Deve haver promoção das práticas esportivas e de outras práticas corporais com respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, tendo como objetivo o desenvolvimento da consciência corporal, da troca entre elas, da aceitação das diferenças, do respeito, da tolerância e da inclusão do outro.	<b>Conhecimento das ciências naturais</b>	O foco é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias por meio de observação, experimentação, debate e ampliação de conhecimentos científicos, relacionando com seu cotidiano.

Fonte: A autora a partir de Brasil (2007; 2010).

**Quadro 9 – Objetivos do ensino de língua no Ensino Fundamental**

<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar os conhecimentos de linguagem em articulação com os conhecimentos na língua materna.</li> <li>• Estimular as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica da aprendizagem.</li> <li>• Proporcionar apreciação da cultura do outro e percepção e valorização da própria cultura;</li> <li>• Explorar a variação linguística, a pluralidade cultural e a reflexão sobre aspectos comuns a todas as línguas e culturas.</li> <li>• Compreender criticamente o papel hegemônico de certas línguas no cenário mundial, como é o caso do inglês.</li> </ul>
<b>Metas específicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituir um ser discursivo na língua alvo, capaz de ampliar seu conhecimento de mundo por meio dela.</li> <li>• Realizar atividades em torno de um insumo (verbal ou não verbal).</li> <li>• Utilizar e analisar interações orais e escritas a partir de temas, escolhas sistêmicas e de análise da variação linguística, sistematizando conhecimentos linguísticos a partir de situações contextualizadas.</li> <li>• Desenvolver habilidades de negociação de significado em interações orais e escritas.</li> </ul>
<b>Para alcançar essas metas, são desejáveis procedimentos pedagógicos que possibilitem...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• proporcionar acesso a insumos de diferentes esferas de atuação a partir de gêneros diversos que circulam no meio social, figurando diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero, desde que sem veiculação de estereótipos e preconceitos;</li> <li>• produzir textos orais e escritos que provoquem a reflexão e o posicionamento crítico;</li> <li>• engajamento em atividades que permitam refletir sobre o nível sistêmico (relacionado à estruturação e à organização da língua), o nível de conhecimento de mundo (relacionado ao conhecimento da temática tratada) e o nível do conhecimento da organização dos textos (referente aos formatos do uso da linguagem e suas contingências);</li> <li>• desenvolver a capacidade leitora e crítica por meio de atividades de leitura, pré-leitura e pós-leitura que envolvam compreensão global, produção de inferência, levantamento de hipótese e compreensão detalhada;</li> <li>• elaborar e reelaborar textos escritos segundo critérios de interação;</li> <li>• estabelecer contato com textos orais com diferentes prosódias e pronúncias, assim como com textos escritos em contextos de produção diversos;</li> <li>• acessar textos artísticos e literários com o objetivo de viver momentos de fruição e de análise estética e linguística.</li> <li>• sistematizar conhecimentos linguísticos a partir das situações de comunicação vividas e analisadas;</li> <li>• vivenciar momentos de avaliação e autoavaliação em termos de conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização de textos;</li> <li>• conhecer e analisar e interagir em torno de temas que possibilitem a problematização de questões que se vivenciam no mundo social.</li> </ul>

Fonte: A autora a partir de Brasil (1998; 2014)

Na próxima seção, como fechamento deste Capítulo, destaco os elementos que esse levantamento sobre as especificidades do ensino de língua para crianças nas séries iniciais

permite identificar como gatilhos e possibilidades de práticas integradoras. Em outras palavras, teço relações sobre as características dessa etapa e desses sujeitos que permitem justificar por que se pode falar de ensino de língua e conteúdo integrados nas séries iniciais como uma prática possível e desejável.

### **3.3 Por que falar de ensino de língua e conteúdo integrados nas séries iniciais?**

Constatamos que, na atualidade, o ensino de línguas para crianças é uma realidade, de modo que já existem práticas desenvolvidas no contexto brasileiro – escolar e acadêmico – que buscam alcançar coesão com o desenvolvimento infantil e as práticas da infância. Um olhar que integre as dimensões aqui exploradas do ensino de língua inglesa para crianças (desenvolvimento infantil, práticas de ensino de línguas para crianças, objetivos do EF-I e objetivos de ensino-aprendizagem de língua no EF-II) possibilita entender por que é possível e desejável falar de integração de língua e conteúdo nas séries iniciais.

Essa constatação é plausível devido ao diálogo das seguintes dimensões do ensino-aprendizagem de línguas em EF-I: primeiro, a centralidade das práticas de linguagem e de letramento como eixos do trabalho pedagógico, em conjunto com a dimensão multidisciplinar, dialogam com os pressupostos sociointeracionistas de ensino de língua no EF-II; dialogam, também, com as práticas elencadas nas pesquisas sobre ensino de línguas para crianças. Segundo, o destaque às temáticas e às organizações transversais, integradoras e interdisciplinares do currículo, entre eles, sequências didáticas e projetos, abre espaço para abordagens integradoras. São essas as características do EF-I que dialogam com as abordagens enfocadas por esta pesquisa e, portanto, permitem falar em integração de língua e conteúdo nas séries iniciais. É sobre esses pontos que as próximas subseções discorrem.

#### ***3.3.1 Práticas de linguagem na escola: abordagem multidisciplinar para o letramento***

A organização de conteúdos de EF-I constitui um espaço profícuo para a integração. A caracterização do ciclo de alfabetização nos permite dizer que tanto o ensino-aprendizagem focado na participação e na oralidade, quanto em eventos de letramento, se planejados em integração, podem contribuir para o objetivo de formar sujeitos que utilizem a linguagem como recurso de ampliação de suas práticas cotidianas. Esse objetivo dialoga, também, com os pressupostos sociointeracionistas que advogam os PCNs ao estabelecer os objetivos do ensino de língua estrangeira nas séries finais – que privilegiam a reflexão e a sistematização de

conhecimentos sobre a língua, a partir de situações de uso contextualizadas e a partir de temáticas significativas. Nos parece coerente integrar essas metas do EF-II (ampliação do conhecimento sobre a língua materna, constituição de um ser discursivo na língua alvo e realização de atividades em torno de insumos verbais ou não-verbais – conforme Quadro 8) ao processo de alfabetização e letramento do primeiro ciclo das séries iniciais. Isso ocorre porque os pressupostos do ensino também em EF-I colocam em destaque o papel do acesso a atividades de produção e recepção de textos orais e escritos, assim como por meio de gêneros de circulação ampla, da sistematização de conhecimentos e da organização do dia a dia por meio da escrita (conforme Quadro 7). Essa convergência de objetivos também encontra eco na organização do trabalho por gêneros e atividade social, proposto para o ensino de línguas para crianças nas pesquisas analisadas.

Desse modo, o processo de “ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, p. 69) permite que uma abordagem integradora possa se anexar a atividades de letramento que professoras, em colaboração, acharem cabíveis de serem desenvolvidas em língua materna em conjunto com a língua adicional – desde que observados e compartilhados os objetivos de aprendizagem de ambas as áreas. Assim sendo, por exemplo, se pode pensar em projetos ou sequências que propiciem acesso a contos de fadas em português, de modo que a professora pedagoga possa abordar aspectos específicos do processo de desenvolvimento de consciência fonológica e atividades que propiciem avanços individuais e coletivos nos níveis de alfabetização. Enquanto isso, a professora de língua pode ampliar o repertório de contos de fadas utilizando contos em inglês. A partir das histórias, podem ser desenvolvidas atividades ou jogos de leitura que propiciem a compreensão e provoquem a necessidade de uso da língua inglesa para interagir com seu conteúdo. Além dessas atividades em conjunto, as histórias podem focar questões de nível identitário, histórico, geográfico e social (como o fazem alguns contos de fadas modernos, sobretudo os que dialogam com identidades multiculturais contemporâneas e valorizam a realidade multiétnica), bem como podem ser pensados outros elementos que integram a aprendizagem de ambas as línguas, por exemplo, como destacam os PCNs e o PNLD-2014, a organização textual do gênero (seu funcionamento interno, suas características recorrentes) e suas condições de produção (o objeto livro, o estudo do/a autor(a), a origem geográfica, social e cultural etc.).

O conteúdo, além de ter como eixo o processo de alfabetização e letramento, tem também como pano de fundo as demais características da etapa escolar: precisa englobar o lúdico e as práticas infantis, assim como precisa se articular em torno de objetivos que tratem

de identidade e alteridade. Logo, o espaço reservado para os jogos e as brincadeiras não pode ser menosprezado. Nesse ponto, as pesquisas sobre desenvolvimento infantil, ensino de língua para crianças e as orientações relacionadas às séries iniciais convergem integralmente: o brincar é a maneira de a criança vivenciar o mundo, inclusive suas aprendizagens a respeito da linguagem falada e escrita, materna e adicional. Considerando ainda o exemplo supracitado, se pode pensar em jogos de linguagem que possibilitem a utilização de determinado vocabulário relacionado aos contos de fadas, de modo que propiciem reflexões acerca da correspondência letra-som na língua inglesa, ou ainda, brincadeiras de faz-de-conta que provoquem releituras de episódios do conto estudado etc.

Se nota que a organização do conhecimento por áreas impede um processo de disciplinarização precoce das séries iniciais. A caracterização das áreas e de como os conteúdos contribuem para a formação de um sujeito que amplie sua visão de si e do outro a partir de práticas de linguagem demonstra que o conteúdo das áreas citadas no Quadro 7 não deve ser compartimentado em disciplinas nas séries iniciais. O acesso direto a textos orais e escritos, práticas corporais, obras artísticas, procedimentos científicos de investigação, entre outros, são a base para as reflexões e sistematizações de conhecimento ligadas às áreas de ciências sociais e naturais, assim como de linguagens corporais, artísticas e escritas.

Pensar em como a língua adicional pode contribuir para ampliar o acesso a conhecimento dessas áreas a partir de insumos verbais ou não verbais, articulado com o uso do gênero como megainstrumento ou da atividade social como organizadora da prática é um caminho trilhável. Por exemplificar: a leitura, análise e realização de receitas culinárias ao tratar de questões concernentes a corpo, saúde e nutrição; o uso de práticas de linguagem orais que possibilitem a expressão de gosto e sensações relacionadas à recepção de manifestações artísticas; o acesso e a produção de materiais audiovisuais que semeiem a reflexão acerca do lugar onde se vive, a utilização da língua adicional para realizar procedimentos de questionamento sistemático e investigação de fenômenos naturais e registrar seus resultados etc.

### ***3.3.2 Interdisciplinaridade, transversalidade, integração, projeto e sequência didática: quando o tema organiza a prática***

Os quatro documentos analisados na seção 3.2.2, em sua totalidade, mencionam pelo menos dois termos que se referem a multi e interdisciplinaridade, transversalidade, integração e escolha de temas. Embora tenham sido conceitos introduzidos nos PCNs, é nas DCEF que se

encontram as definições mais nítidas a respeito desses termos. A multi e a interdisciplinaridade, assim como a transversalidade temática, são termos que se relacionam, pois caracterizam diferentes concepções do trabalho pedagógico previstas por todos os documentos. Como possibilidade de incorporação desses conceitos na prática, aparecem, também de modo onipresente nos documentos, a organização por sequências didáticas e por projetos. Como será discutido a seguir, se constituem em conceitos intensamente relacionados na prática, em que aparecem orientados em torno de temas e eixos temáticos.

A multidisciplinaridade consiste na organização de diversas disciplinas de modo mais ou menos orquestrado, em que vige uma relação que é, no entanto, hierarquizada (BRASIL, 2010). Assim considerada, faz sentido entender que, hoje, a abordagem nas séries iniciais é multidisciplinar, pois conta com áreas do conhecimento (das linguagens, das ciências naturais, sociais e matemáticas) e disciplinas opcionais (Educação Física, Língua Estrangeira, Artes), regidas por alguns objetivos principais (entre eles, o desenvolvimento do letramento) em que, na maior parte do tempo, predomina a unidocência.

Por outro lado, a interdisciplinaridade é uma “abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (BRASIL, 1998). Logo, pressupõe não uma hierarquia, mas um compartilhamento unidirecional de objetivos entre os saberes. Tanto nos PCNs quanto nas DCEF, a interdisciplinaridade é definida como uma abordagem epistemológica aos objetos de conhecimento (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010), que possibilita borrar delimitações disciplinares e compartilhar e transferir métodos entre as disciplinas. Para esses documentos, a interdisciplinaridade se atualiza na prática pedagógica por meio da transversalidade:

A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. (...). Nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2010, p. 28).

Logo, a transversalidade é uma forma de organizar a dimensão didático-pedagógica do conhecimento, pois “possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada” (BRASIL, 2010, p. 29). Ela é entendida em duas dimensões. A primeira diz respeito a “aprender sobre a realidade e aprender na realidade” (BRASIL, 2010, p. 29): representa a conjunção da



aprendizagem de conhecimentos sistematizados e questões da vida cotidiana em que eles figuram como relevantes. É a concepção de que os saberes acadêmicos ou os conteúdos escolares precisam atravessar, de alguma forma, a realidade na qual os sujeitos da aprendizagem estão inseridos. Em segundo lugar, representa a organização desses saberes a partir de tópicos que se apresentam na realidade, ou seja, temas e eixos temáticos integrados às disciplinas, que mobilizam saberes específicos.

Segundo os PCNs, no ensino de língua estrangeira, “a análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se focar as escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 43). A partir dos temas que organizam a seleção de textos, se abordam três dimensões da aprendizagem: os conhecimentos de mundo, os conhecimentos sistêmicos e de organização textual e o conhecimento linguístico. Também o PNLD-2014 demonstra essa preocupação ao definir o papel do eixo temático na organização de materiais didáticos para o ensino de língua:

O eixo temático organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de estudo. O trabalho com eixos temáticos permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas (BRASIL, 2014, p. 73).

Em relação aos eixos temáticos possíveis, em termos de ensino de língua estrangeira, os PCNs elencam quais seriam esses eixos relevantes, assim como as DCEF. Não é nosso objetivo elencar exaustivamente esses temas, mas eles tratam da vida da comunidade escolar (vida da criança na escola, locomoção, lazer), dos problemas sociais e ambientais de unidades geográficas (do bairro, do país, do estado, da cidade), de questões que concernem às identidades de gênero e orientações sexuais (divisão do trabalho, identidade, convivência, comportamento), sempre em perspectiva multicultural, focando na exploração de outras culturas a fim de traçar paralelos com a cultura em que os estudantes e as estudantes se inserem.

Há uma parte dos PCNs que lida diretamente com os temas transversais ao longo de toda a educação básica. O documento amplia a concepção da *escolha* de eixos temáticos, uma vez que vai além dos temas propostos diretamente para o trabalho com a língua estrangeira, o que dialoga com a proposta de integração entre ensino de conteúdo e língua nas séries iniciais. O documento privilegia a escolha de temas de abrangência nacional, a urgência social e a possibilidade de ampliar a compreensão da realidade e a participação social:

Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 1998, p. 115).

Nesse sentido, se percebe que a transversalidade, nesses documentos, se centra muito mais em torno da dimensão da relevância ou significância de temáticas a serem abordadas do que da integração interdisciplinar. Para lidar com esse aspecto, não basta estabelecer temáticas relevantes que perpassem a escolarização. Nesse sentido, os PCNs, as DCEF e as OIEF convergem ao colocar no centro as possibilidades de organização curricular que, junto ao tratamento temático, proporcionam a integração: os projetos e as sequências didáticas.

As OIEF reservam um espaço para explicitar, exemplificar os conceitos. Segundo esse documento, os projetos são uma organização do trabalho pedagógico que prevê um produto final, cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo e divisão de tarefas, de forma compartilhada. Já as sequências didáticas nomeiam um trabalho didático organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período, sem que haja um produto final, mas também com objetivos nítidos e compartilhados:

A sequência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música etc.; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar (NERY, 2007, p. 114).

Para, de fato, atuar de modo interdisciplinar, as DCEF avaliam que hoje existem diversas maneiras de entender projetos e sequências, remodeladas pelas experiências em escolas brasileiras. O documento reforça a necessidade da atuação interdisciplinar e transversal que lide com demandas sociais e institucionais sem que conteúdos curriculares sejam banalizados ou desprezados. Ressalta, ainda, a necessidade daquilo que convencionamos tratar, a partir de Fazenda (1993) e Schlatter e Garcez (2012) como *postura interdisciplinar*:

O fundamental no esforço de integração parece ser justamente a necessária disposição, por parte dos professores, de trabalhar juntos, de compartilhar com os colegas os acertos e as indagações que decorrem de posturas e práticas ainda minoritárias no país (BRASIL, 2010, P. 119).

Desse modo, a análise desses documentos possibilitou responder a uma das perguntas inspiradoras dessa pesquisa: *de que temas se trata nas aulas de língua inglesa?* Segundo os documentos nacionais que regem a educação brasileira, os temas transversais que possibilitam a problematização da realidade do (a) aluno (a), em conjunção com a ampliação de suas práticas sociais, devem ser os temas privilegiados, desde que enquadrem os conhecimentos historicamente desenvolvidos e sistematizados em disciplinas (BRASIL, 1998; 2010). A interdisciplinaridade e a postura interdisciplinar são prescritas como desejáveis ao longo de toda a escolarização, o que abre espaço para organizações curriculares como projetos e sequências didáticas. São essas organizações do trabalho pedagógico que podem atualizar, na prática, concepções de trabalho integrado a partir de temáticas.

Logo, em termos de concepção e objetivos de ensino, existe a possibilidade de atuação da professora de língua em integração com a professora pedagoga. Isso ocorre porque hoje, no EF-I, *vige uma abordagem multidisciplinar que privilegia o conhecimento das áreas de conhecimento, orientado pelo processo de alfabetização e letramento e de ampliação das práticas sociais.* Essa abordagem dialoga com o que as pesquisas na área de ensino de língua para crianças vêm apontando como possibilidades de práticas de ensino: projetos e sequências que respeitam as características da criança como sujeito e os objetivos da etapa escolar, a partir de propostas de ensino calcadas na natureza sociointeracional da língua.

A ênfase nas escolhas temáticas como orientadoras da prática, assim como nos projetos e nas sequências didáticas interdisciplinares demonstram que, hoje, há um espaço na escola para iniciativas que impulsionem a postura interdisciplinar e a integração entre ensino de língua e conteúdo nas séries iniciais, um espaço não só possível como desejável, do ponto de vista da não-disciplinarização dessa etapa de ensino.

Nesse Capítulo, busquei explicitar o arcabouço teórico que permite afirmar que a integração entre ensino de língua e conteúdo é possível e desejável. Se justifica, portanto, a necessidade de conhecer abordagens integradoras que, no escopo do ensino de línguas, vêm dando forma a práticas integradas. Por isso, interessa definir essas abordagens, a fim de conhecer seus princípios, compreender como elas entendem o ensino de língua e como realizam a integração, a partir do papel que professora de língua e demais professores desempenham. Mais detidamente, nos interessa conhecer práticas de ensino integrado nas séries iniciais, uma vez que essa etapa apresenta características muito específicas devido ao seu sujeito de aprendizagem. Esse objetivo é concretizado a partir de um extenso levantamento bibliográfico, sobre o qual agora trato centralmente. No próximo Capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos utilizados na investigação bibliográfica.



## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como descrito na Introdução, as perguntas de pesquisa se organizam em torno da análise de literatura relacionada a ensino de língua e conteúdo integrados. Este capítulo tem o objetivo de explicitar os procedimentos metodológicos utilizados para seleção da produção bibliográfica a ser analisada, cuja relevância se encontra no entendimento das práticas rotuladas sob três abordagens: CBI, CLIL e EMI. A fim de elaborar princípios de planejamento de docência de língua e conteúdo integrados, é necessário conhecer estudos realizados em contextos em que a integração ocorre, como elaborações teórico-práticas e resultados de pesquisas empíricas. Serão apresentados, portanto, as ferramentas e os procedimentos por meio dos quais se buscou responder às perguntas de pesquisa relacionada às metodologias integradoras.

Com o intuito de consultar pesquisas publicadas em bases nacionais e internacionais, duas fontes de pesquisa bibliográfica foram selecionadas: o Portal de Periódicos da CAPES<sup>53</sup> e os sites das publicações nacionais classificadas pela ferramenta Qualis<sup>54</sup> como A1, A2, B1 e B2. O levantamento foi realizado plenamente *online*, focando, como ficará explícito, em produções acadêmicas recentes.

Essas foram as duas fontes de pesquisa escolhidas como ferramenta de pesquisa porque ambas: 1) apresentam um acervo qualificado, selecionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES), fundação do Ministério da Educação; 2) possibilitam acesso gratuito a periódicos de alto impacto e 3) possuem ferramentas de pesquisa e/ou classificação, fundamentais para possibilitar uma investigação bibliográfica criteriosa. São, portanto, as melhores ferramentas disponíveis online para levantamento bibliográfico gratuito, proporcionando uma visão ampla da produção científica sobre assunto. Nas próximas seções, apresento os acervos e descrevo como essas ferramentas foram utilizadas.

### 4.1 Pesquisa bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES

O Portal de Periódicos da CAPES é um acervo digital que conta com mais de 37 mil títulos com texto completo a partir de 126 bases referenciais<sup>55</sup>, além de livros, enciclopédias e obras de referência e outros tipos de conteúdo de interesse acadêmico. A seleção de periódicos,

---

<sup>53</sup> Disponível em <periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 22/12/2015.

<sup>54</sup> Disponível em <qualis.capes.gov.br>. Acesso em 22/12/2015.

<sup>55</sup> Por base referencial entende-se a catalogação e indexação de documentos selecionados e reunidos em uma plataforma online comum, como a *Scientific Electronic Library* (SciELO), por exemplo.

além de ocorrer a partir das bases referenciais incluídas no sistema, ocorre a partir de indicações individuais e de análise da viabilidade de inclusão, a depender da relevância do periódico e o fator de impacto da publicação (para analisar o impacto<sup>56</sup>, a CAPES utiliza como referência o *Journal Citation Reports do Institute for Scientific Information*).

O levantamento de artigos foi realizado utilizando a ferramenta de busca avançada na plataforma online. Foi utilizada a opção Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), que permite acesso remoto e gratuito a todo o conteúdo do Portal, utilizando *login* e senha fornecidos pela instituição conveniada; no meu caso, a UFRGS (conforme exemplo na Figura 5). Essa opção permite aos afiliados das instituições conveniadas acessar o conteúdo pago dos periódicos de forma gratuita, de qualquer computador.

**Figura 7** – Instantâneo do Portal de Periódicos da CAPES – Acesso pela CAFe



Fonte: A autora.

As ferramentas avançadas de pesquisa do Portal permitem realizar busca utilizando até duas palavras-chaves. Elas podem estar presentes em qualquer parte do texto, ou, conforme opção, podem constar na autoria, no título ou no assunto. Também é possível selecionar a data da publicação (de qualquer ano, um ano, cinco anos, dez anos ou vinte anos), o tipo de material (livros, artigos, imagens, audiovisual), o idioma e a data inicial e final de abrangência da

<sup>56</sup> O impacto de um trabalho é estabelecido a partir do número de citações em que ele aparece como referência; consequentemente, quanto maior o número de citações a trabalhos de um periódico específico, maior o grau de impacto desse periódico.

pesquisa. No Quadro 6 está representada a relação das opções pesquisas realizadas no Portal e a sua utilização no levantamento bibliográfico.

Se optou por pesquisar: 1) a palavra-chave a partir do campo *qualquer*; 2) utilizar a palavra-chave complementar *language* a fim de buscar, sobretudo nos *abstracts*, menção a ensino e uso da linguagem, evitando-se, assim, a seleção de artigos de outras áreas do conhecimento que utilizem os mesmos acrônimos para conceitos outros; 3) pesquisar artigos publicados nos últimos cinco anos, a fim de selecionar as publicações mais recentes que possibilitem uma visualização do uso do termo contemporaneamente; 4) selecionar artigos, que é o gênero mais comumente utilizado na circulação de conhecimento acadêmico em periódicos, e 5) não selecionar data inicial mas considerar uma data final, a fim de que as três pesquisas compreendessem cinco anos até a mesma data.

**Quadro 10** - Opções de pesquisa avançada no Portal de Periódicos da CAPES

No assunto contém	Qualquer Contém	Data de publicação	Tipo de material	Idioma	Data inicial	Data final	Data da pesquisa
<b>CLIL</b>	<i>Language</i>	Últimos 5 anos	Artigo	Qualquer	Qualquer	10/09/15	10/09/15
<b>Content-based instruction</b>	<i>Language</i>	Últimos 5 anos	Artigo	Qualquer	Qualquer	10/09/15	12/10/2015
<b>EMI</b>	<i>Language</i>	Últimos 5 anos	Artigo	Qualquer	Qualquer	10/09/15	12/12/2015

Fonte: A autora.

Alguns elementos específicos da pesquisa requerem atenção. No caso da pesquisa sobre CBI, foi utilizado o nome completo da abordagem, uma vez que a primeira pesquisa realizada apenas com o acrônimo resultou na seleção de muitos textos que não entram no escopo desse trabalho (por exemplo, *Computer-Based Instruction*).

Outra questão diz respeito à seleção de idioma. Foi selecionado “qualquer”, por que, ainda que utilizando uma nomenclatura em outra língua, as abordagens seriam mencionadas em inglês nas palavras-chave. Isso de fato ocorreu nos artigos em espanhol e em francês, por exemplo, que embora trouxessem, muitas vezes, o acrônimo AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*) ou EMILE (*Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Etrangère*), foram encontrados a partir da pesquisa pelo acrônimo CLIL.

Depois da busca, foi realizado o *download* dos textos nas páginas dos periódicos. Eles foram separados por abordagem e numerados por ordem de publicação. Nesse momento, alguns resultados não puderam ser incluídos devido à impossibilidade de acessar a página de certos periódicos que se encontravam fora do ar; outros não disponibilizavam o download do texto selecionado para a pesquisa, devido a problemas técnicos nas páginas.

Então, foi realizada leitura dos *abstracts* dos artigos disponíveis, para pré-classificação. Nessa fase, os textos que tangenciavam o tema foram analisados (por exemplo, apenas citavam a abordagem no corpo do texto) e excluídos. Além disso, alguns artigos não traziam no resumo todos os elementos necessários para uma visualização geral de seu conteúdo; por isso, foram lidos já nessa fase. Também foi realizada uma busca simples do nome da abordagem no arquivo do texto, a fim de verificar se, de fato, versava sobre o tema. Além disso, nessa etapa da pesquisa, se examinou se os textos eram do gênero artigo. Alguns textos, sendo classificados nos gêneros resenha, índice de edições, comentário, entre outros, foram excluídos.

Finalmente, foi realizada uma primeira leitura dos artigos selecionados. Classificações foram realizadas a partir das publicações a fim de caracterizar esse campo de pesquisa, assim como para responder às perguntas de pesquisa. A primeira classificação consistiu na separação entre textos em que predominava a abordagem empírica ou teórica. A fim de buscar pesquisas *empíricas* realizadas em ambientes educacionais em que as abordagens se atualizam em práticas de sala de aula, os artigos foram separados em duas categorias: abordagem predominantemente prática/empírica e abordagem predominantemente teórica. A classificação foi realizada a partir do entendimento de que a abordagem prática predomina quando alguma etapa da pesquisa é realizada em contexto aplicado, isto é, as(os) pesquisadoras(es) pesquisadores lidam com metodologia de coleta de dados de pesquisa de campo especificamente gerados para a investigação em questão (por exemplo, análise de currículo escolar, implementação de projeto didático, aplicação de questionário, observação de sala de aula). Foram considerados, portanto, artigos teóricos aqueles cujo foco está na resolução de problemas conceituais, além de propostas de materiais e práticas não aplicados (como análises de materiais didáticos ou propostas de formação de professoras não realizadas). Os textos selecionados para análise final foram os de cunho predominantemente prático devido ao objetivo de entender como concepções de ensino de língua e conteúdo e de postura interdisciplinar emergem de artigos científicos que documentam práticas já realizadas. Esses artigos, citados ao longo das análises, estão listados na seção Anexos.

Os critérios descritos acima (indisponibilidade de download, tangência do tema, gêneros outros que não artigo, predominância de abordagem teórica) deflagravam a não inclusão do



texto ao corpus. Todos os textos remanescentes constituem o corpus da pesquisa e se refletem nos resultados.

Outras classificações foram realizadas a fim de caracterizar esse campo de investigação (por exemplo, os principais interesses de pesquisa sobre cada perspectiva), assim como para facilitar o estabelecimento de repostas às perguntas de pesquisa (por exemplo, separação por etapa escolar). Esses dados, assim como os dados quantitativos relacionados à investigação sobre cada abordagem em cada ferramenta de pesquisa, aparecem detalhados no Capítulo 5. Descrevo, agora, a segunda ferramenta de levantamento bibliográfico.

## 4.2 Pesquisa bibliográfica em periódicos Qualis A1 a B2

*Qualis-Periódicos* é a classificação da produção intelectual dos programas de pós-graduação por meio da “estratificação da qualidade<sup>57</sup>” de veículos dessa produção, ou seja, os periódicos. A avaliação é realizada também segundo o fator de impacto e de acordo com as bases referenciais em que se incluem<sup>58</sup>, que as enquadram em estratos indicativos de qualidade: de A1, o mais alto, a C, cujo peso é zero. A classificação dos periódicos é executada em todas as áreas que este apresenta como escopo, de modo que o mesmo veículo pode ser classificado de diferentes maneiras a partir de cada área em que se insere, a depender da pertinência do conteúdo. Essa avaliação é atualizada anualmente.

A necessidade de buscar por textos que tratem de CLIL, CBI e EMI em periódicos A1, A2, B1 e B2 surgiu quando a pesquisa já estava em andamento. O fato é que os resultados preliminares demonstraram que os periódicos indexados no Portal de Periódicos eram predominantemente internacionais. Além disso, somente são incluídas no Portal de Periódicos as publicações indexadas por bases referenciais, aquelas que são indicadas ou aquelas cujo editor manifesta interesse<sup>59</sup>.

Buscando encontrar periódicos nacionais de alto impacto que veiculassem pesquisas sobre as abordagens integradoras, se incluiu também essa fonte de dados. Graças a essa inclusão, foi possível investigar se existem produções nacionais sobre o assunto, bem como se

---

<sup>57</sup> [http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev\\_26\\_11.pdf](http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf)

<sup>58</sup> O fator de impacto caracteriza a classificação de periódicos A. Os demais levam em consideração a indexação em bases referenciais específicas. Também existe um corte numérico, a partir do qual é limitada a quantidade de periódicos passíveis de classificação como A1 e A2, por exemplo.

<sup>59</sup> Conforme orientação disponível em <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/4126-sou-editor-de-um-periodico-cientifico-publicado-no-brasil-como-posso-inclui-lo-no-portal>>. Acesso em 10/01/2016.

existem contextos em que tais abordagens vêm sendo aplicadas e pesquisadas sistematicamente no Brasil.

Logo, a pesquisa foi realizada utilizando a ferramenta *Periódicos Qualis* na Plataforma Sucupira<sup>60</sup>. Para a pesquisa, foi utilizada a classificação Qualis 2014, última versão disponível do ranking. A área pesquisada se insere no escopo de ensino de línguas, que corresponde à grande área Letras/Linguística da CAPES. Os campos ISSN e título ficaram em branco e a pesquisa foi realizada quatro vezes a fim de selecionar publicações de A1 a B2.

**Figura 8** – Instantâneo da busca por Periódicos A1 e A2 via WebQualis

The image shows a web interface for searching journals. At the top, there is a header with the Sucupira logo and navigation links: Início, Sobre, Solicitações, Informações do Programa, Consultas, Manual, and Contato. Below this is a green bar with the text 'Periódicos Qualis'. The main content area is titled 'Dados para Consulta' and contains several input fields: 'Evento de Classificação' (Qualis 2014), 'Área de Avaliação' (LETRAS / LINGUISTICA), 'ISSN' (empty), 'Título' (empty), and 'Classificação' (A1). There are checkboxes next to the 'Área de Avaliação' and 'Classificação' fields. At the bottom of the form are two buttons: 'Consultar' and 'Cancelar'.

Fonte: A autora.

As quatro pesquisas retornaram os seguintes resultados<sup>61</sup>: 47 periódicos A1, sendo 25 nacionais; 75 periódicos A2, sendo 41 nacionais; 94 periódicos B1, sendo 63 nacionais e 106 periódicos B2, sendo 73 nacionais. Assim, 202 periódicos brasileiros foram selecionados.

A segunda parte dessa etapa consistiu no acesso às páginas das revistas e busca pelos termos CLIL, CBI e EMI nas edições das publicações disponíveis online. A maioria das revistas apresenta ferramenta de busca simples por palavras-chave. Dos 202 periódicos *online*, seis não apresentavam página em funcionamento pleno e onze não apresentavam ferramenta de busca. Nos demais, foi realizado o levantamento de publicações realizadas.

<sup>60</sup> Disponível em <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em 10/01/2016.

<sup>61</sup> Foram excluídos os resultados de revista impressa, uma vez que se referiam a uma mesma revista online.

**Tabela 1** – Periódicos A1, A2, B1 e B2

<b>Qualis</b>	<b>Número de periódicos total</b>	<b>Número de periódicos nacionais</b>
<b>A1</b>	47	<b>25</b>
<b>A2</b>	75	<b>41</b>
<b>B1</b>	94	<b>63</b>
<b>B2</b>	106	<b>73</b>
<b>Páginas indisponíveis ou sem ferramenta de busca</b>		<b>17</b>
<b>TOTAL</b>		<b>185</b>

Fonte: A autora.

Nas publicações nacionais Qualis A1 a B2 não foi encontrado um corpus significativo, considerando a quantidade de publicações compreendida pela ferramenta (apenas três artigos relacionados a CLIL). Por outro lado, foi encontrado um corpus significativo de publicações na fase de pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES (na triagem inicial, foram 108 resultados para CBI, 456 para CLIL e 74 para EMI), de modo que foi necessário pré-classificar os artigos a fim de organizar o corpus, caracterizar melhor a área de pesquisa e responder às perguntas de pesquisa, como descrito na seção anterior. Tanto a quase ausência de artigos em periódicos nacionais quanto a maciça presença de artigos sobre CLIL em periódicos internacionais também depõem para a caracterização, hoje, dessas abordagens.

Nesse Capítulo, apresentei e contextualizei as ferramentas e os procedimentos utilizados para realizar o levantamento bibliográfico. No próximo Capítulo, apresento as classificações da totalidade dos artigos, bem como as respostas às perguntas de pesquisa elaboradas a partir da análise dos textos.

## 5 RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Neste Capítulo são apresentados os resultados da realização dos procedimentos de pesquisa apresentados no Capítulo 4. Em primeiro lugar, se busca responder à pergunta: O que caracteriza as abordagens integradoras?. O objetivo é compreender como elas delineiam entendimentos sobre ensino de língua e de conteúdo, ou seja, como se integram conteúdos linguísticos e não-linguísticos. A partir da pré-classificação dos dados gerados, foram selecionados os textos relacionados às práticas de ensino nas séries iniciais, a partir dos quais se busca responder: Como acontece a integração entre língua e conteúdo nessa etapa? Como professoras(es) estabelecem a postura interdisciplinar?

O objetivo desta etapa do trabalho é trazer elementos das abordagens, a fim de estabelecer uma compreensão de suas principais características – principalmente, no que tange à organização das práticas de sala de aula. Assim, não há uma preocupação teórica de delinear inequivocamente nenhuma das abordagens, tampouco prescrevê-las como adequadas ou inadequadas a qualquer contexto. A análise explicita diferentes entendimentos, inclusive controversos, a fim de compreender tal quadro e, ao fim, selecionar elementos úteis do debate para que seja possível pensar em abordagens integradoras sem *reinventar a roda*, isto é, aproveitando as constatações trazidas por diferentes análises que – pelo número de artigos encontrados e pela pluralidade dos debates e embates – apresentam materialidade para contribuir para tal discussão.

Por uma série de motivos a seguir elencados, vários artigos não foram incluídos no corpus do estudo. A primeira triagem dos estudos diz respeito ao acesso ao texto *online*; a segunda, à repetição de resultados quando artigos apareceram mais de uma vez; a terceira, na análise do foco e o do gênero efetivo do texto: deveria tratar da abordagem representada pelo acrônimo e estar no formato artigo. Todos os estudos que passaram por essa seleção foram lidos e foram classificados em relação à predominância de foco empírico ou teórico; esses foram excluídos enquanto aqueles foram selecionados.

Os resultados estão divididos em subseções. Nas seções 5.1, 5.2 e 5.3 constam o levantamento e a análise da bibliografia relacionada a CBI, CLIL e EMI, respectivamente, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa.

A sistematização das principais descobertas relacionadas às perguntas de pesquisa relativas às três perspectivas se faz presente na seção 5.5, assim como o levantamento de conceitos recorrentes que se mostraram imprescindíveis para elaborar uma compreensão

profunda das abordagens integradoras e, por conseguinte, para a seleção de aspectos relevantes para elaborar um modelo de planejamento integrado.

### 5.1 CBI: a língua como ferramenta de aprendizagem

Para a pesquisa do termo CBI, 108 resultados foram obtidos no Portal de Periódicos da CAPES. Somente o download de 92 artigos pôde ser realizado, uma vez que 16 não estavam disponíveis devido a problemas no acesso ao periódico de origem, como indisponibilidade do sistema, retirada da página ou do artigo do ambiente *online*<sup>62</sup>. Desses textos, dois não eram da área de Letras e Linguística, pois faziam menção a conceitos de outras áreas que utilizam o mesmo acrônimo, e 23 eram textos que constavam em mais de uma base de dados e, portanto, representavam repetição de resultados.

Os 67 resultados restantes passaram por uma segunda leitura criteriosa envolvendo 1) leitura do abstract; 2) busca do termo CBI e/ou *content-based instruction* no documento completo e 3) análise do gênero do texto. Nessa segunda etapa, se constatou que cinco textos não consistiam em artigos, mas resenhas de livros, introduções de edições e índices anuais de artigos e resumos. Tais resultados foram retirados do foco da pesquisa. Assim, dos 62 artigos restantes, se observou que 41 dos artigos não versavam centralmente sobre a abordagem; no entanto, apresentavam, no texto, alguma menção a CBI. Essas menções apareciam no corpo do texto em forma de citação da existência da abordagem. Se observou também a ocorrência do termo em textos que, na verdade, se centravam na abordagem CLIL, contudo mencionavam CBI. Entendendo que tais trabalhos não contribuiriam para a presente revisão, 21 artigos restaram.

Os artigos foram lidos com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa. Almejando pesquisas *empíricas* realizadas em contextos em que as abordagens dão nome a práticas de ensino-aprendizagem, os textos foram separados em duas categorias: abordagem predominantemente prática/empírica (treze artigos) e abordagem predominantemente teórica (oito artigos).

Na busca realizada nas páginas de periódicos nacionais de Qualis A1 a B2 não foram encontrados artigos que versassem sobre CBI. Logo, a análise corresponde apenas à pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES. Contudo, esse dado, junto aos números que representam a

---

<sup>62</sup> A maior parte dos artigos indisponíveis nas três pesquisas correspondem à base de dados *Ex Libris SFX*, que hospeda muitos periódicos e não possibilitou o acesso a esses artigos.

quantidade de textos excluídos, pode ser importante para entendermos o contexto atual de utilização e pesquisa das três abordagens integradoras, sobretudo se compararmos os resultados.

Para possibilitar uma visualização do que vem sendo pesquisado nesse domínio e, ainda, a fim de estabelecer uma pré-classificação geral dos treze artigos selecionados (abordagem predominantemente prática/empírica) que ajudasse na busca pelas respostas às perguntas de pesquisa, eles foram classificados de acordo com seu principal interesse de pesquisa na Tabela 2. Essa classificação permitiu ver que a maioria das pesquisas enfoca questões abrangentes do contexto escolar. É o caso de oito delas: quatro analisam a avaliação e a percepção da comunidade acadêmica e escolar sobre projetos e currículos e quatro descrevem e analisam essas implementações e/ou estudos experimentais. O fato de esse ser o tópico mais pesquisado pode ser sustentado pela motivação de CBI ser uma conformação curricular relativamente inovadora. A inserção da metodologia provoca mudanças no currículo escolar, na conformação não só da disciplina de língua, como das disciplinas de conteúdo que passam a ser integradas, influenciando, portanto, o espaço, o tempo, as concepções de ensino-aprendizagem e o trabalho das professoras.

**Tabela 2** – Classificação dos focos das pesquisas sobre CBI

<b>Foco</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Avaliação e percepção da comunidade acadêmica e escolar</b>	4
<b>Descrição de estudo experimental e análise de projeto ou currículo</b>	4
<b>Análise da aprendizagem de habilidades relacionadas a leitura e letramento acadêmico</b>	2
<b>Análise de elementos da formação de professores e professoras</b>	2
<b>Investigação sobre seleção a integração de conteúdo e língua</b>	1
<b>Descrição e análise da colaboração docente</b>	1
<b>Análise de interação entre alunos e alunas na sala de aula</b>	1

Fonte: A autora<sup>63</sup>

A formação de professores e professoras figura como o segundo tópico mais pesquisado, ao lado da aprendizagem de habilidades relacionadas ao letramento acadêmico. Questões mais pontuais relacionadas às práticas de sala de aula (análise de seleção de conteúdos, de colaboração docente, de interação entre alunos e alunas) ocupam o terceiro lugar, de modo que correspondem, cada um, aos objetivos de pesquisa de apenas um artigo.

<sup>63</sup>A soma ultrapassa o número de artigos analisados pois alguns artigos se enquadram em mais de um interesse de pesquisa.

Se observou nos resultados, também, o país dos contextos pesquisados. Estados Unidos liderou com cinco artigos, seguido de Colômbia e China dois artigos cada, e México, Turquia, Hong Kong e Grécia apareceram com um artigo cada. De fato, era esperado um número maior de estudos provenientes da América do Norte, como manifestação da origem da abordagem apontada pelos artigos explorados no Capítulo 2.

A fim de responder às perguntas de pesquisa, passo agora para a análise dos textos. Para isso, percorro os seguintes pontos: elenco e relaciono definições acerca da abordagem CBI, enquanto pontuo o que a abordagem entende por ensino de conteúdo linguístico e não linguístico; de modo geral, analiso como a abordagem apresenta o papel das professoras de língua e de outras disciplinas para conhecer e elencar as possibilidades.

Por último, seleciono textos que analisam práticas de ensino nas séries iniciais e procuro evidenciar como a abordagem apresenta o papel das professoras de língua e de outras disciplinas especificamente nas séries iniciais, a fim de descrever manifestações de postura interdisciplinar segundo tal abordagem nessa etapa.

### ***5.1.1 Múltiplas concepções e possibilidades***

É possível afirmar que, graças à análise dos resultados, a definição da abordagem é dependente da sua concepção de ensino-aprendizagem de conteúdo e língua. Isso ocorre porque seus princípios estão absolutamente conectados às concepções de língua e aprendizagem que emergem dos textos. Assim, CBI é definida como uma metodologia que possibilita o ensino interdisciplinar no que tange ao ensino de línguas, privilegiando o uso da língua alvo a partir de materiais autênticos enquanto se cria um ambiente de uso da língua “mais próximo ao natural” (SEDERBERG, 2013). Townsend (2015) traz uma metáfora que pode representar a concepção de língua emergente nessas práticas:

Tomando a metáfora de Fang e Scheppegrel (2006), “a língua é um recurso para criar sentido, do mesmo modo que a cor é um recurso que os pintores utilizam para criar obras de arte” (p. 10). Para estender essa metáfora, os recursos linguísticos são como cores, e a maneira como são empregados nas diferentes disciplinas podem criar imagens linguísticas bem diferentes. Assim como as cores são utilizadas intencionalmente na arte, os recursos linguísticos são utilizados intencionalmente nas disciplinas, normalmente para carregar sentidos que são técnicos, abstratos ou plenos de nuances, ou tudo isso ao mesmo tempo. A língua serve, então, para comunicar esses sentidos de acordo com os propósitos disciplinares (TOWNSEND, 2015, p. 337)<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Rather, to borrow Fang and Scheppegrel’s metaphor (2006), “language is a resource for making meaning in the same way that color is a resource for painters to create artwork” (p. 10). To extend this

Assim, a concepção de língua como coleção de recursos para acessar conhecimentos está diretamente ligada com o objetivo geral da abordagem, que é integrar o ensino de língua ao ensino disciplinar de outras áreas do conhecimento, com o propósito de proporcionar o uso do idioma no processo de aprendizagem acadêmico em geral. Desse modo, é realçada a onipresença das práticas de linguagem (em língua materna e em língua adicional) como mediadora da aprendizagem de todas as disciplinas (CASTILLO; ROJAS, 2014; RODGERS, 2014).

Enquanto alguns estudos exclusivamente a definem assim, em artigos que analisam as tarefas relacionadas à língua, ela aparece também como uma ferramenta social que possibilita realizar tarefas interacionais que, por sua vez, é o que permite dar sentido ao conteúdo e internalizar a aprendizagem (ULANOFF, QUIOCHO, RIEDELL, 2015), que ocorre de maneira cooperativa (DIMAS; CASTELLANOS, 2014). Nesses termos, sendo a linguagem a organizadora dos processos mentais, nas práticas pedagógicas em CBI é destacado o papel das habilidades e estratégias de pensamento e aprendizagem (CASTILLO; ROJAS, 2014).

Alguns textos elencam, inclusive, tipos de atividades gerais que fortalecem estratégias de aprendizagem e unem conteúdo linguístico e não-linguístico: junção, processamento e organização de informações; questionamentos, categorização, comparação, representação e análise de conceitos; identificação de ideias, atributos e componentes de determinado fenômeno; identificação de relações e padrões; produção de inferências, previsões e estimativas; reflexão; elaboração de resumos, bancos e murais de recursos linguísticos e conceitos (CASTILLO; ROJAS, 2014; KONG, 2014; TOWNSEND, 2015) entre outros. Cabe observar que referenciais relacionados a CLIL aparecem também como fonte dessas práticas pedagógicas que buscam desenvolver essas habilidades cognitivas, chamadas de processamento cognitivo de alta ordem<sup>65</sup> (KONG, 2014).

Se a concepção de língua como ferramenta de interação com o conhecimento é onipresente, porém apresenta diferentes matizes, ainda existem outros tópicos controversos e mesmo contraditórios nas práticas rotuladas como CBI. De certo modo, esses aspectos estão diretamente ligados às concepções concorrentes de ensino de língua e conteúdo e às práticas pedagógicas nascidas delas. Esses pontos são relacionados a conceituações mais gerais e

---

metaphor, the linguistic features are like colors, and the way they are employed in different disciplines can create very different linguistic pictures. Just as colors are used purposefully in artwork, linguistic features are used purposefully in the disciplines, usually to convey meaning that is technical, or abstract, or highly nuanced, or all of the previously mentioned. The language then serves to communicate these meanings according to disciplinary purposes (TOWNSEND, 2015, p. 337)<sup>64</sup>.

<sup>65</sup> “Higher-order cognitive processing” (KONG, 2014).



questões bem pontuais, porém de extrema relevância para que seja possível agrupar um conjunto de práticas semelhantes sob o mesmo rótulo. São elas: a definição de CBI em relação às práticas de imersão, a quantidade e o caráter de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua e a colaboração entre professores *versus* a atuação de um professor único (de língua ou de conteúdo). Na verdade, os três elementos controversos se relacionam e permitem dizer que CBI dá nome a práticas de sala de aula, currículos e projetos bastante distintos entre si.

Essa diversidade, como foi desenvolvido no Capítulo 2, é uma diversidade prevista: diferentes organizações curriculares que buscam dar conta de ensino de língua e conteúdo são identificadas como pertencentes ao escopo de CBI. De fato, a descrição de que CBI seja “o estudo concomitante de língua e conteúdo de disciplinas em que a forma e a sequência da apresentação da linguagem são ditadas pelo material concernente ao conteúdo” (BRINTON; SNOW; WESCHE; 1989, p. vii)<sup>66</sup> permite muitas possibilidades de organização curricular (por exemplo, cursos de língua e conteúdo concomitantes, cursos com docência compartilhada, ensino baseado em habilidades ou em temas etc.).

Efetivamente, embora os estudos explicitem, na teoria e na prática, que é o conteúdo não-linguístico que determina a natureza e a ordem do conteúdo linguístico (KE; CHEN; 2014), a mediação entre quantidade de tempo dedicada ao ensino de conteúdo e de língua é o ponto em que as pesquisas mais divergem. Isso ocorre porque alguns estudos consideram que a imersão não está fora do escopo de CBI (HERRERA, 2015); é uma parte dele, como uma culminância no contínuo de integração, situada no ponto mais próximo ao ensino de conteúdo, em que se aprende *através* de uma língua (conforme a Figura 4); no entanto, imersão também é um termo que rotula práticas diversas. A problematização de contextos de imersão/CBI em que a língua é simplesmente meio de instrução e em nenhum momento se torna objeto de ensino é, inclusive, trazida por alguns estudos que buscam demonstrar a inconsistência do argumento da aprendizagem incidental de língua (RODGERS, 2015) ou analisam posturas interdisciplinares como solução para dificuldades de aprendizagem de conteúdo e pouca interação em sala de aula, encontrada em contextos de imersão/CBI (HERRERA, 2015). Por isso, podemos afirmar que a nitidez conceitual de CBI é prejudicada por uma grande gama de práticas assim nomeadas, em que conteúdo linguístico e não-linguístico ocupam espaços muito diversos, aspecto que é problematizado nos estudos da área.

No corpus dessa pesquisa, considerando os trabalhos que versam sobre práticas de sala de aula (excetuados os que tratam de formação de professoras), foram encontrados projetos de

---

<sup>66</sup> (...) the concurrent study of language and subject matter, with the form and sequence of language presentation dictated by content material (BRINTON; SNOW; WESCHE; 1989, p. vii).

trabalho e sequências didáticas elaboradas e implementadas por professores de língua adicional, práticas advindas de colaboração entre professores de língua e de conteúdo, contextos de imersão com “aprendizagem incidental de língua” (RODGERS, 2015) e cursos de imersão com aulas de língua concomitantes, ora funcionando como cursos livres, ora funcionando como apoio à professora de conteúdo.

Considerando os dois tipos de práticas predominantes (Gráfico 1), se nota que CBI é uma abordagem em grande parte impulsionada por professores e professoras de língua, e a postura interdisciplinar, nesses casos, consiste na pesquisa individual por conteúdos e temáticas, de modo que “é esperado que professores invistam horas extras para alcançar conhecimentos mais profundos das áreas dos conteúdos” (HERRERA, 2015, p. 106)<sup>67</sup>. No entanto, em outros casos, essa postura também é produto de um esforço comum entre professoras de língua e de conteúdo e, mesmo em contextos considerados de imersão/CBI, pode ocorrer colaboração docente. Tanto a colaboração no planejamento quanto na execução das aulas aparece como atitude interdisciplinar cujo objetivo é qualificar as práticas pedagógicas. Essa busca por qualificação é justificada por práticas anteriores que resultaram em níveis de interação e aprendizagem aquém do esperado (DIMAS; CASTELLANOS, 2014). Outro motivo desse movimento seria a necessidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem como um todo: caberia à atuação de docentes de línguas influenciar positivamente concepções pedagógicas inflexíveis de professoras de conteúdo:

Professores de conteúdo veem a aprendizagem mais como um conjunto pré-determinado de conhecimentos e habilidades para adquirir, enquanto professores de língua aceitam a falta de respostas pré-determinadas; professores de conteúdo tendem a ver a si mesmos mais como transmissores de conhecimento enquanto professores de línguas veem a necessidade de negociar a aprendizagem com os estudantes (KONG, 2014, p. 106).<sup>68</sup>

Desse modo, emerge também a concepção de postura interdisciplinar como a iniciativa da professora de língua em direção a proporcionar o andamento dos processos cognitivos em favor da aprendizagem do conteúdo a partir de tarefas que envolvam habilidades e conhecimentos linguísticos (TOWNSEND, 2015). Do mesmo modo, aparece o papel de analisar os propósitos comunicativos que melhor se adaptam a cada área e a cada objetivo dos professores de conteúdo. Como parte do processo de tornar a aprendizagem um evento de

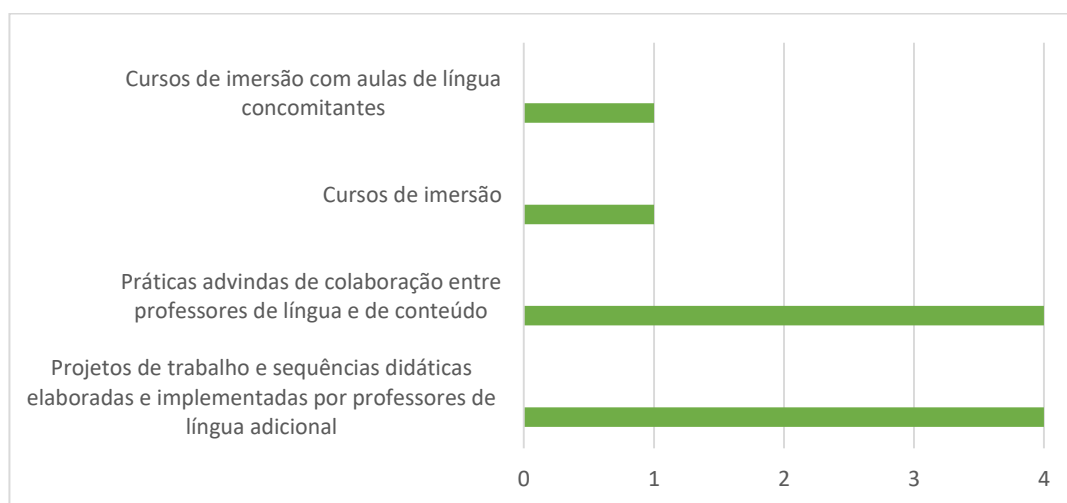
---

<sup>67</sup> (...) teachers are expected to invest extra hours in order to gain deeper knowledge of content areas (HERRERA, 2015, p. 106).

<sup>68</sup> “Content teachers view learning more as a set of predetermined knowledge and skills to acquire while language teachers accept a lack of predetermined answers; content teachers tend to see themselves more as transmitters of knowledge while language teachers see the need to negotiate learning with students” (KONG, 2014, p. 106).

interação, caberia à professora de língua, ao longo das sequências e projetos, realizar questionamentos constantes às tarefas (por exemplo: Nessa aula, quem está usando a língua? Apenas professora ou professora e alunas (os)?), de modo a privilegiar o uso por parte dos estudantes, balanceando atividades de recepção e de produção. Como parte da postura interdisciplinar de ambas as professoras, aparece a tarefa de planejar conceitos que os estudantes necessitam dominar, propiciar oportunidades antes, durante e depois das interações (aulas, exposições, vídeos, leitura de textos). O foco dessas atividades seria, primeiramente, mobilizar conhecimentos linguísticos e contextuais prévios sobre o tópico e sobre as estruturas da língua que propiciariam acessar o conhecimento necessário para aquela aula, e, ao longo do processo, sistematizá-los. Além disso, caberia a essa equipe de trabalho proporcionar momentos constantes de monitoramento do engajamento e da compreensão dos estudantes (TOWNSEND, 2015).

**Gráfico 1** – Tipos de práticas CBI



Fonte: A autora

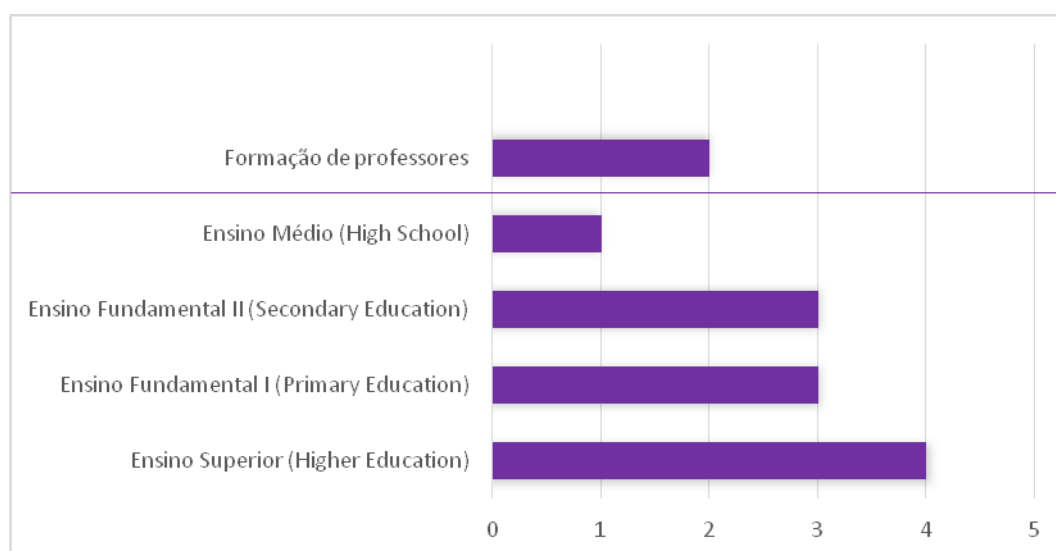
Assim sendo, como ponto comum, é possível afirmar que CBI é uma abordagem que enfoca práticas de linguagem inspiradas em conteúdos disciplinares, com o objetivo de propiciar interação com o conhecimento desses conteúdos utilizando a língua adicional. No entanto, se alternam duas acepções de integração entre conteúdo linguístico e conteúdo não-linguístico. A primeira postula que aprender língua significa utilizá-la de forma eficaz para aprender conteúdos, englobando práticas de imersão (executados seja por professoras de língua, seja por professoras de conteúdo) e cursos adjuntos. A segunda – representada pelas práticas que reservam maior espaço para ensino-aprendizagem de língua –, engloba a primeira

concepção, mas acrescenta que aprender a língua também significa sistematizar conhecimentos linguísticos específicos e utilizar a língua *enquanto* se desenvolvem habilidades linguísticas específicas a partir de atividades que envolvem recepção e produção.

Em relação às etapas de escolarização, o maior número de trabalhos encontrados versa sobre CBI no Ensino Superior (Gráfico 2). Ensino Fundamental I e II aparecem em segundo lugar, seguidos por investigações relacionadas a espaços acadêmicos de formação de professoras e, por último, por pesquisas realizadas no Ensino Médio.

Na próxima subseção, analiso dos textos que documentam práticas de ensino nas séries iniciais.

**Gráfico 2** – Etapas de escolarização nas pesquisas sobre CBI



Fonte: A autora

### ***5.1.2 CBI nas séries iniciais: professoras de língua elaborando sequências temáticas***

Dos três textos analisados que focam em práticas nas séries iniciais, um foi excluído do escopo do estudo porque, embora estivesse tratando de CBI em contextos bilíngues, a análise se voltava para a interação das crianças utilizando a língua materna, sem explicitar qualquer detalhe relacionado às práticas de ensino de língua e conteúdo integrados ou defini-la. Permaneceram, por conseguinte, dois artigos para responder às perguntas: Como acontece a integração entre conteúdo linguístico e conteúdo não-linguístico? Como aparece a postura interdisciplinar?

O contexto dos estudos são escolas bilíngues na Colômbia e na Grécia, e os participantes consistem em crianças do quinto ano da escola primária. Em ambos os estudos, a postura interdisciplinar é representada pela realização por parte das professoras de língua adicional, da relação entre áreas e temáticas: Biologia e Artes no tratamento da educação ambiental (no âmbito do reconhecimento de comportamentos individuais irresponsáveis e inconsequentes coma situação ambiental) e Geografia na ampliação dos conhecimentos geográficos e socioculturais sobre países da Europa. Os artigos apresentam em comum a unidocência, realizada pela professora de língua ao longo das aulas, assim como sua responsabilidade pela seleção de materiais e estabelecimento de objetivos de aprendizagem de conteúdo. Outro ponto convergente diz respeito ao fato de, em ambos os contextos, as crianças já estarem em um processo de desenvolvimento de letramento na língua adicional.

Para além desses marcos, as intervenções pedagógicas são distintas. Em um contexto, foi realizada uma sequência baseada em reconhecer fatos, refletir e produzir soluções para um problema. O artigo representa uma investigação em torno da pergunta: Como as práticas de CBI podem contribuir para a consciência ambiental das crianças? Nesse sentido, se nota que o foco da investigação é a atitude das crianças em relação a elementos do conteúdo não-linguístico aprendido, que é definido como a consciência ambiental relacionada a comportamentos individuais (uso da água, separação de lixo, entre outros). Muito provavelmente devido a esse fato, não são descritos procedimentos pedagógicos que evidenciem intervenções didáticas relacionadas ao ensino de habilidades de língua. O que são descritas são as tarefas propostas, que consistem em, a partir de vídeos e textos, elaborar desenhos que representem fatos reconhecidos, reflexões sobre esses fatos e soluções para o problema detectado. São descritas atividades de escrita de frases, trechos e parágrafos, de modo que fica implícito que houve algum tipo de intervenção.

Além disso, três estágios de intervenção, reconhecer fatos, refletir sobre eles e propor uma solução para um problema forneceram evidências de desenvolvimento de pensamento crítico. Quando aprendizes se expressaram combinando desenho e escrita, eles puderam planejar sua escrita e realizar escolhas em relação à língua. Com o suporte da professora, as crianças conseguiram se expressar. Seu trabalho sobre vocabulário chave, estruturas gramaticais e a elaboração de ideias em parágrafos mostram que eles progrediram na L2 (CASTILLOS; ROJAS, 2014, p. 191).<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> In addition, the three stages of the intervention, *recognizing facts*, *reflecting on them*, and *proposing a solution to a problem*, provided evidence of critical thinking development. When learners expressed themselves by combining drawing and composing, they were able to plan their writing and make language choices. With the teacher's assistance, youngsters managed to express themselves. Their work on key vocabulary, grammatical structures, and the elaboration of ideas in paragraphs shows that they made progress in L2 (CASTILLOS; ROLAS, 2014, p. 191).

Em termos de concepção de ensino de língua e conteúdo, como se observa, o estudo destaca a importância de privilegiar o uso da língua na sala de aula para aprender os conteúdos, reservando um espaço para temáticas que estimulem a resolução de problemas e o pensamento crítico. Em relação à atitude interdisciplinar, podemos inferir que o foco da aprendizagem do conteúdo está centrado na reflexão e aquisição de pensamento crítico sobre comportamento ambiental de indivíduos. Não são evidenciados outros conceitos, procedimentos ou conhecimentos mobilizados pela área de ciências naturais e pela disciplina nominalmente citada, a Biologia. Tampouco são descritas intervenções relacionadas às produções artísticas das crianças, os desenhos, de modo que seja possível estabelecer quais foram os conhecimentos mobilizados nessa área das linguagens, embora o ensino de Artes seja mencionado como integrante da prática.

Logo, a prática privilegiou as estratégias de seleção, organização e sistematização de conhecimentos (aparecem os termos: identificar, analisar, discutir, inquirir, avaliar, decidir, descrever, inferir). Em termos de ensino da língua, o texto cita vocabulário, estruturas gramaticais e conexões entre orações em um parágrafo, estabelecendo que o papel da língua consistiu em ser “usada para geração de ideias e como um veículo de autoexpressão” (CASTILLOS; ROJAS, 2014, p. 189)<sup>70</sup>.

Embora o segundo estudo também afirme que um dos focos da aprendizagem é coletar, analisar, sistematizar e relatar dados, o objetivo da aprendizagem de língua aparece como “melhorar as habilidades dos estudantes em língua estrangeira através de uma outra disciplina” (KOROSIDOU; GRIVA, 2014, p. 229)<sup>71</sup>. A disciplina, nesse caso, foi a Geografia, e a formatação das práticas seguiu preceitos dos projetos de trabalho orientados para um produto final a partir de questionamentos. A publicização do produto final foi uma espécie de feira das nações, em que os estudantes apresentaram mapas, cartazes, esculturas, guias turísticos e pequenos dicionários inglês-grego relacionados a aspectos climáticos, turísticos e culturais sobre países europeus. Não foi descrito trabalho pedagógico relacionado a conceitos e métodos da disciplina da Geografia para além desse conteúdo.

A pergunta de pesquisa do artigo diz respeito a avaliar a aprendizagem de língua do grupo que realizou o projeto em comparação com a aprendizagem (em múltiplos aspectos orais e escritos) de um grupo de controle que frequentou aulas de língua “tradicionais”. Foi possível

---

<sup>70</sup> The L2 was used for idea generation and as a vehicle for self-expression.

<sup>71</sup> Young learners are involved in a number of activities with the aim to enhance students’ foreign language skills through another subject (KOROSIDOU; GRIVA, 2014, p. 229)

avaliar que houve aprendizagem mais bem-sucedida de língua na abordagem CBI do que no grupo controle.

Logo, nessas práticas CBI nas séries iniciais, se observa que prevalecem as sequências didáticas em que figura uma abordagem temática transversal, em que os temas (consciência ambiental e nações europeias) pertencem a áreas disciplinares do saber (Biologia e Geografia) e são utilizados recursos não-verbais (desenhos) também de uma área disciplinar do saber (Artes). A integração entre conteúdo linguístico e não-linguístico consiste no tratamento das temáticas e a postura interdisciplinar incide na seleção desses temas. As práticas priorizam atividades baseadas em ações do tratamento de informações (coletar, analisar, relatar etc) e a língua como objeto de ensino parece tomar forma na execução dessas atividades. Tomando como categoria as possibilidades de atuação levantadas pela abordagem (conforme Figura 4), os cursos aqui analisados se constituem em *theme-based courses*, isto é, cursos baseados em temas.

No Capítulo 2, alguns entendimentos sobre educação bilíngue e programas de imersão foram delineados, a fim de historicizar o surgimento das abordagens integradoras investigadas. Se sabe que essas perspectivas são respostas metodológicas que se colocam a tarefa de conformar práticas de ensino em termos de estabelecer objetivos de ensino de língua e conteúdo integrados em contextos diversos. CBI é uma abordagem que apresenta a língua ora como *instrumento de aprendizagem*, ora como *instrumento e objeto de aprendizagem*.

Além disso, embora alguns pesquisadores considerem a imersão como uma manifestação da perspectiva, CBI transcende os contextos de imersão que são considerados sua matriz. Isso ocorre porque, por exemplo, em ambos os estudos analisados, a língua alvo consistia na língua inglesa, ensinada como língua adicional – e internacional – na escola. Logo, se confirma o fato de que os contextos em que estão sendo implementadas as abordagens de ensino integrado podem ser muito distintos daqueles cenários de acolhimento de crianças imigrantes falantes de outras línguas que não a utilizada como meio de instrução escolar e de ensino de línguas adicionais sendo impulsionadas como intervenção em sociedades multilíngues.

Na seção seguinte, realizo a análise dos resultados relacionados a CLIL.

## **5.2 CLIL: política educacional europeia**

Foram encontradas 456 ocorrências para a pesquisa sobre CLIL no Portal de Periódicos da CAPES; desses, 32 não estavam disponíveis devido a problemas de acesso. A partir do

download dos textos e da leitura dos *abstracts* dos artigos, foi possível realizar uma triagem, que apontou que 34 deles versavam sobre outra área de estudo que não a de Letras e Linguística, fazendo menção a conceitos de outras áreas que utilizam o mesmo acrônimo. As repetições consistiam em 89 textos, que constavam em mais de uma base.

Os 301 restantes passaram por uma segunda leitura, mais criteriosa, envolvendo a busca do termo CLIL no documento completo e análise do gênero do texto, de modo que foi constatado que cinquenta textos não consistiam em artigos e 106 dos artigos restantes não versavam centralmente sobre a abordagem; no entanto, apresentavam, no texto, alguma menção a CLIL. Essas menções caracterizavam citação da existência da abordagem, como possibilidade de desdobramentos da pesquisa descrita, como item de interesse dos autores do texto na sua biografia, ou constava no título de textos referenciados. Se ressalta a presença, também, de análise de compilados de temas de pesquisa de determinados contextos nacionais. Restaram, portanto, 145 artigos. Nesses, em 83 foi identificada abordagem predominantemente prática, enquanto os outros 62 foram excluídos por se tratarem de trabalhos teóricos.

A pesquisa realizada nas páginas de 192 periódicos nacionais de Qualis A1 a B2 relacionada aos três termos (CBI, CLIL e EMI) retornou apenas três resultados, que correspondem ao acrônimo CLIL. Desses, apenas um artigo, de fato, tratava da abordagem de ensino. Esse artigo foi somado aos resultados gerais, somando 146 artigos, finalizando a soma de artigos práticos em 84 textos.

Para possibilitar uma visualização do campo de pesquisa, foi realizada uma pré-classificação geral dos 83 artigos selecionados de acordo com o principal interesse de pesquisa de cada texto (Tabela 3). Essa classificação permitiu ver que a maioria das pesquisas traz como foco de investigação a percepção e avaliação da comunidade acadêmica (alunas (os), docentes, familiares) sobre a implementação de currículos em que CLIL está presente, além de análises da motivação e das emoções relacionadas a abordagem. Essas pesquisas, em geral, utilizavam questionários e entrevistas. Como será explicitado a seguir, CLIL representa uma proposta que, assim como CBI, altera não somente a metodologia das aulas das disciplinas, mas também a organização curricular em geral. Além disso, diversos textos destacam o caráter “inovador” da metodologia (BANEGAS, 2011; DIEZMAS, 2012, para citar alguns). Daí a recorrência da investigação acerca da avaliação e recepção de professoras (es), coordenadoras (es), estudantes e suas famílias, a respeito da implementação dessa perspectiva no contexto escolar.

Conforme representado na Tabela 3, se nota que os artigos abrangem um escopo grande de problemas. Como segundo interesse de pesquisa, aparece a testagem de aprendizagem de língua considerando diversos aspectos, dos mais gerais (proficiência linguística, por exemplo)



aos mais específicos (aquisição do morfema de terceira pessoa, por exemplo). É possível perceber que, nesse escopo, muitas pesquisas investigam a aquisição de vocabulário (em geral, relacionado a uma disciplina não-linguística) e o letramento acadêmico, em conjunto com habilidades de escrita e leitura.

**Tabela 3** – Classificação dos focos das pesquisas sobre CLIL

<b>Foco</b>		<b>Quantidade</b>
<b>Avaliação, percepção e motivação da comunidade acadêmica e escolar</b>		18
<b>Descrição de estudo experimental e análise de projeto, currículo ou tarefa</b>		9
<b>Testagem de aprendizagem de língua</b>	<b>Aquisição de vocabulário</b>	11
	<b>Letramento acadêmico, escrita e leitura</b>	11
	<b>Habilidades linguísticas em geral e proficiência</b>	7
	<b>Aquisição de estruturas sintáticas e morfossintáticas</b>	5
	<b>Pragmática e uso da língua</b>	2
<b>Descrição e análise da colaboração e interação docente</b>		6
<b>Análise de interação entre alunos e alunas na sala de aula</b>		6
<b>Análise de elementos da formação de professores e professoras</b>		4
<b>Ambientes virtuais de aprendizagem</b>		3
<b>Testagem de aprendizagem de conteúdo</b>		3
<b>Habilidades e competências trans/interculturais e multilíngues</b>		3
<b>Avaliação da aprendizagem</b>		2
<b>Relação entre ESP e CLIL</b>		1
<b>Uso de L1</b>		1
<b>Testagem de aprendizagem de língua e conteúdo</b>		1
<b>Desenvolvimento de competência emocional</b>		1

Fonte: A autora.

Os estudos que analisam práticas também abrangem implementações e/ou estudos experimentais, assim como testagem de aprendizagem de conteúdo e de conteúdo e língua integrados, bem como analisam tarefas e cursos em ambientes virtuais de aprendizagem e abarcam a dimensão da avaliação da aprendizagem como etapa do processo pedagógico. O desenvolvimento de habilidades relacionadas a interculturalidade e ao multilinguismo, bem como à competência emocional, também são analisados, entre outros tópicos com menor número de pesquisas.

Se percebe, ainda, que a interação docente é um tópico pesquisado com certa recorrência. Em relação às investigações que focam na aprendizagem (38 artigos), o interesse pelo conteúdo linguístico é muito maior (34 artigos) do que pela aprendizagem de conteúdo (três artigos) e por ambos (um artigo), embora caiba ressaltar que uma parte das pesquisas de aquisição de vocabulário e estruturas se relaciona com conteúdos não-linguísticos (vocabulário específico de uma disciplina, por exemplo). Questões pontuais de organização do trabalho pedagógico aparecem quando o foco das pesquisas são as ferramentas de aprendizagem (como ambientes virtuais) e de avaliação, enquanto a interação também tem lugar na análise das práticas, seja a efetivação dessa interação na sala de aula (seis artigos) seja a partir de um recorte mais amplo, na análise das habilidades trans/interculturais e multilíngues (três artigos).

**Tabela 4** – Número de pesquisas práticas sobre CLIL por país

País	Número de artigos	País	Número de artigos
Espanha	42	Estados Unidos	1
Finlândia	7	Etiópia	1
Reino Unido	6	França	1
Alemanha	4	Hong Kong	1
Áustria	2	Estônia	1
China	2	Itália	1
Grécia	2	México	1
Holanda	2	Noruega	1
Polônia	2	Portugal	1
República Tcheca	2	Rússia	1
Brasil	1	Suécia	1
Eslovênia	1		

Fonte: A autora

Foram computados nos resultados, também, os países dos contextos pesquisados. A Europa destacadamente liderou os resultados com 74 artigos, as américas apareceram representadas pela América do Norte com dois resultados e pela América do Sul com um resultado, a Ásia apresentou quatro e a África, um. Sendo o número de artigos o maior de todas

as perspectivas investigadas, os países estão listados na Tabela 4, para melhor visualização<sup>72</sup>. Os textos que historicizam o processo de criação e disseminação da abordagem CLIL trazem elementos importantes para compreender a robustez do número de trabalhos sobre a abordagem – em comparação com os trabalhos relacionados às demais – assim como a grande presença de estudos sobre aplicações da abordagem no continente europeu.

Na subseção seguinte, realizo a análise dos textos, elencando e relacionando definições da abordagem a partir do que os artigos expressam em termos de concepções de ensino de conteúdo linguístico e não linguístico. Ainda, analiso como a abordagem apresenta o papel das professoras de língua e de outras disciplinas para, na subseção seguinte, verificar os textos que investigam especificamente as práticas de ensino nas séries iniciais, descrevendo manifestações de postura interdisciplinar nessa etapa.

### ***5.2.1 Uma proposta de estruturação curricular bilíngue***

Foi constatado que, para compreender de forma mais profunda as concepções de ensino de língua e conteúdo segundo a abordagem CBI, é necessário entender que a concepção de língua como instrumento é central; o mesmo ocorre para compreender CLIL (MARENZI; ZERR, 2012). No entanto, para entender o que torna CLIL uma abordagem distinta, é necessário incorporar essa visão de ensino-aprendizagem de língua e conteúdo integrados aos currículos escolares de forma radical – sem abrir mão de pressupostos metodológicos que impulsionem ambas as aprendizagens. Essa inovação da conformação curricular é encarada como uma forma de tornar a aprendizagem de língua mais significativa, tanto em termos de tempo de contato com a língua-alvo, como em termos de interações complexas para desenvolver competências linguísticas de modo contextualizado.

O pano de fundo contra o qual esses entendimentos se desenvolveram foi a Europa: o termo foi cunhado na Finlândia, na Universidade de Jyväskylä, em 1994 (VÁZQUEZ, 2014), como uma reação, no sentido de superar “fraquezas linguísticas” a partir de “políticas linguísticas relacionadas a línguas nacionais, de herança, minoritárias e ameaçadas<sup>73</sup>”, e por razões proativas, no sentido de alavancar a aprendizagem de línguas a partir de práticas curriculares que proporcionassem o plurilinguismo (SIMÕES; PINHO; COSTA, 2013, p. 34).

---

<sup>72</sup> Alguns textos não caracterizavam o país origem da pesquisa, enquanto outros tratavam de pesquisas realizadas em mais de um país.

<sup>73</sup> (...) overcome linguistic weaknesses and to foster language pragmatism along with language policy measures regarding official national, heritage, minority or threatened languages (SIMÕES; PINHO; COSTA, 2013, p. 34).

De fato, como fica evidente, o surgimento da abordagem tem inspiração nas experiências de imersão francesas e na abordagem CBI, mas o que apresenta de original é a consolidação de políticas linguísticas da União Europeia (LLINARES; PASTRANA, 2013; MOATE, 2011; ZINECKER; KONECNÁ, 2014); daí a grande quantidade de trabalhos advinda desse continente.

Uma das estratégias de integração do bloco político-econômico é o desenvolvimento de políticas linguísticas educacionais que possibilitem executar, na prática, a política *um mais dois*, isto é, impulsionar o multilinguismo de modo que cada cidadão, além de sua língua materna, também desenvolva habilidades comunicativas em mais duas línguas. Nesse sentido, nos documentos oficiais do bloco que discorrem sobre isso, as intenções de unificação do mercado de trabalho, a internacionalização dos sistemas educacionais, em conjunto com o desenvolvimento de identidades interculturais que possibilitem a coexistência pacífica dos povos, aparecem atualizadas em propostas educacionais multilíngues desde 1996 (ZINECKER; KONECNÁ, 2014). Na primeira década do século XXI, se desenvolveram de forma mais concreta, consolidando CLIL como um modo de organização curricular bilíngue recomendado pelos documentos que tratam de políticas educacionais do bloco político-econômico<sup>74</sup>.

O foco dessa política está na meta de que, em 2020, 50% dos jovens de 15% sejam capazes de manter uma conversação simples em uma língua adicional e que 75% dos estudantes do ensino secundário estejam aprendendo, pelo menos, duas línguas que não a língua materna (MERISUO-STORM; SOININEN, 2014). Em termos práticos, desde que a abordagem vem sendo recomendada pela Comissão de Educação da União Europeia, diversos países vêm implementando políticas educacionais – nacionais ou em suas unidades federativas ou autônomas – que incorporam a metodologia CLIL aos currículos escolares, sobretudo no ensino secundário.

Por isso, o termo é usado como “guarda-chuva” de metodologias que integram língua e conteúdo no contexto europeu. Embora seja descrita como uma abordagem utilizada também para cunhar práticas de ensino de línguas minoritárias e de herança nos contextos multilíngues, vem sendo apontada majoritariamente como abordagem ao ensino de línguas adicionais/estrangeiras (MERISUO-STORM; SOININEN, 2014).

---

<sup>74</sup> Os documentos da União Europeia que discorrem sobre isso, de acordo com Zinecker e Konečná, (2014) e SIMÕES; PINHO; COSTA, 2013 são: *European Commission's White Paper on Education and Training "Teaching and Learning"*, de 1996; Relatório de reunião do Conselho Europeu em Lisboa, de 2000; Relatório de reunião do Conselho Europeu em Barcelona, de 2002; *Work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, de 2010; o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, de 2001; O Plano de Ação *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity*, de 2004; e a *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*, de 2004; Eurydice, 2006.

Por um lado, assim como em parte dos resultados relacionados a CBI, a concepção de aprendizagem de língua que subjaz a abordagem diz respeito à compreensão dos sentidos e funções a partir do contexto em que a língua é utilizada (LLINARES; PASTRANA, 2013). Por outro lado, a diferenciação entre CLIL e outras abordagens aparece como questão em diversos textos teóricos, como se pôde notar nas discussões e debates nas publicações não incluídas no corpus desta pesquisa por se tratarem de textos predominantemente teóricos. No entanto, esses debates também aparecem nos arcabouços teóricos dos trabalhos práticos. Pesquisadoras (es) advogam que o que separa esta abordagem das demais perspectivas de educação bilíngue e ensino baseado em conteúdo já estabelecidas é “a integração pedagógica planejada de conteúdo contextualizado, cognição, comunicação e cultura na prática de ensino e aprendizagem<sup>75</sup>”, perspectiva chamada de “4Cs” (VÁZQUEZ, 2014). Além disso, uma parte dos trabalhos advoga uma série de outras dimensões da prática que precisam ser considerados durante o planejamento das aulas CLIL, como motivação, desenvolvimento cognitivo, habilidades de comunicação, criação de sentido individual em outra língua, processo linguístico, input, interação significativa, habilidades de produção, consciência intercultural e estilos de aprendizagem (para citar alguns: CORAL; LEIXÀ, 2014; GARAU; JACOB 2014; MATEU; ARRIBA, 2013; SIMÕES; PINHO; COSTA, 2013). Logo, há uma série de aspectos do processo de ensino-aprendizagem sendo investigados e desenvolvidos.

No âmbito da integração entre língua e conteúdo, CLIL é considerada uma abordagem metodológica de um escopo que abrange mais do que o ensino de língua, se constituindo em um modelo aberto de estruturação curricular. Esse modelo possibilita a inserção de disciplinas bilíngues nos currículos escolares, de forma que o processo educacional como um todo é englobado para proporcionar acesso ao conhecimento por meio de uma língua adicional ou estrangeira (FONTECHA, 2014; MERISUO-STORM; SOININEN, 2014).

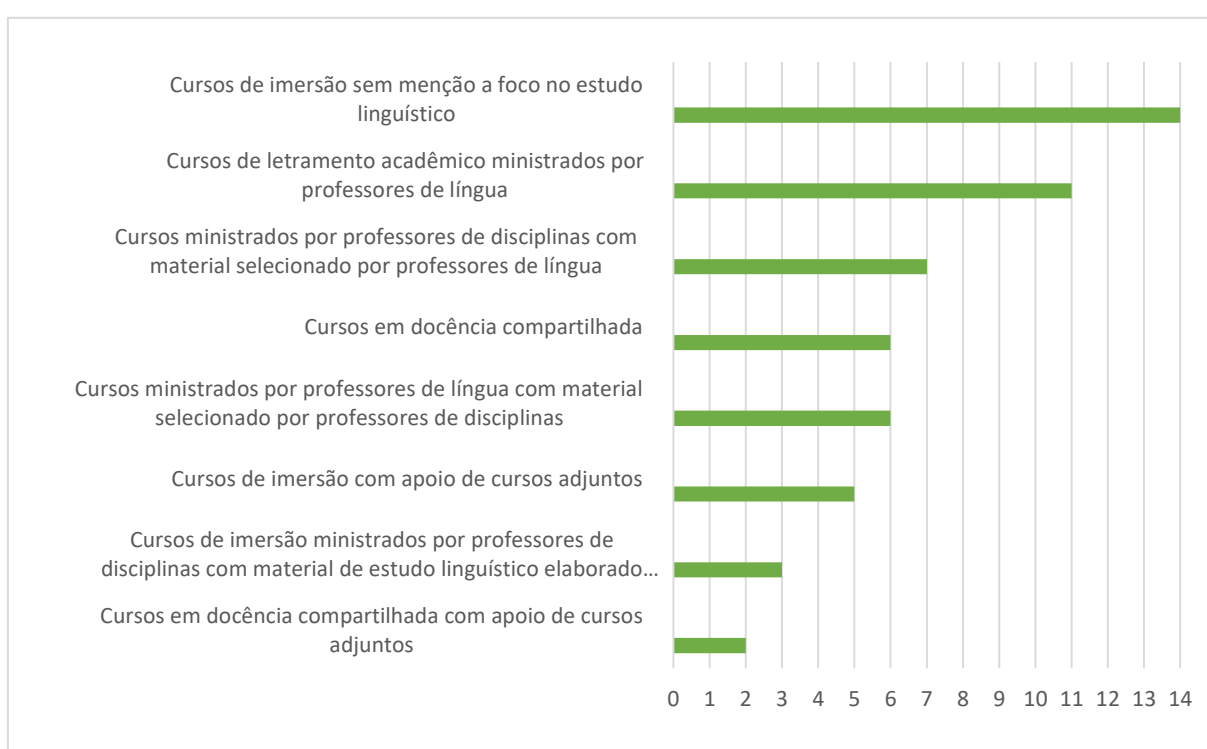
Do mesmo modo que com CBI, as implementações da abordagem são diversas, como é possível observar no Gráfico 3. Em relação à postura interdisciplinar, em primeiro lugar, apenas 54 dos textos selecionados descreviam o contexto de atuação a ponto de ser possível classificar a organização das práticas. A partir da leitura desses textos, se verificou que a maior parte das pesquisas relatam atividades em cursos de imersão, em que professoras de disciplinas realizam as aulas em língua adicional, sem que haja, na pesquisa, menção a tarefas de estudos linguísticos, de modo que as disciplinas utilizam a língua alvo como língua de instrução (catorze artigos). Nos contextos em que há manifestações de postura interdisciplinar e em que ficou

---

<sup>75</sup> (...) the planned pedagogic integration of contextualized content, cognition, communication, and culture into teaching and learning practice”. (VÁZQUEZ, 2014)

evidente que a língua se constituía como objeto de ensino, a colaboração mais comum diz respeito à seleção e criação de materiais didáticos nos cursos com foco no letramento acadêmico ministrados por professoras de língua (onze artigos), em cursos ministrados por professoras de disciplinas (sete artigos) e em cursos gerais ministrados por professores de língua (três artigos). A docência compartilhada (isto é, professoras de língua e conteúdo dividindo planejamento e atuação) apareceu em seis textos, enquanto cursos de imersão com apoio de cursos adjuntos de língua em cinco textos e a combinação dos dois formatos apareceu em dois textos.

**Gráfico 3 – Tipos de práticas CLIL**



Fonte: a autora.

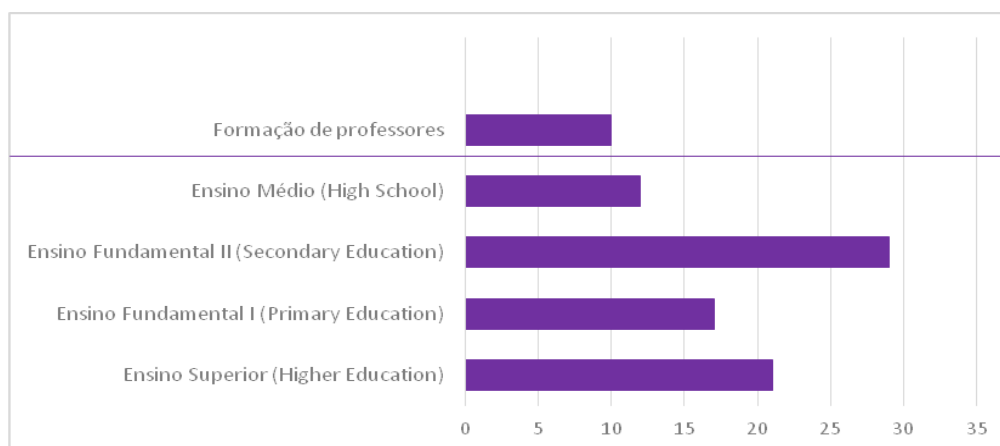
Alguns autores advogam que o formato típico da aplicação de CLIL no currículo consiste na persistência de disciplinas dedicadas ao ensino de língua (como curso adjunto ou independente) somada à inclusão de disciplinas de conteúdo (menos de 50% do currículo) a serem estudadas por meio da língua adicional, contando com os pressupostos pedagógicos descritos, ou seja, de modo que o ensino de língua é uma preocupação central do planejamento pedagógico, havendo práticas que possibilitam um aprendizado das estruturas da língua a partir do uso (NIKULA, 2015; SIMÕES, PINHO, COSTA, 2013). Nesse sentido, a aprendizagem de língua aparece calcada na criação de contextos de aprendizagem significativa (VÁZQUEZ, 2014), graças a um ensino que se organiza a partir de gêneros, de estudo de vocabulário

específico das áreas e de maneiras de construir e interagir com o conhecimento (NIKULA, 2015).

Ainda, o ensino baseado em tarefas consiste na organização pedagógica citada mais frequentemente, em 18 dos textos (para citar alguns: GRAVILOVA, TROSTINA, 2014; LLINARES; DALTON-PUFFER, 2015). Essa organização é definida como a aplicação de sequências cujo objetivo é utilizar textos autênticos para realizar tarefas significativas na língua alvo, de modo colaborativo e orientado para a interação (GARAU; JACOB, 2014; GRAVILOVA; TROSTINA, 2014).

Desse modo, se pode dizer que vige, de fato, o entendimento de que a interação significativa com a língua alvo como *instrumento de aprendizagem* é essencial em todos os contextos, mas, assim como em CBI, existem contextos em que a instrução não torna a língua *objeto de ensino*. Essa característica é apontada como um aspecto da implementação real de CLIL a despeito das recomendações teóricas de equilíbrio entre ensino de língua e de conteúdo, uma vez que, na maioria dos casos, a instrução é realizada por professoras de conteúdo e nem sempre há um delineamento nítido de como os conhecimentos linguísticos são desenvolvidos (NIKULA, 2015; SIMÕES; PINHO; COSTA; 2013). Ademais, apesar de a língua alvo ser a língua de instrução, alguns pesquisadores destacam o caráter bilíngue da abordagem, no sentido de considerar o uso da língua materna como recurso funcional acessível para proporcionar o andamento da aprendizagem de metalinguagem e de conteúdo, assim como para proporcionar o bilinguismo (GIL; GARAU; NOGUERA, 2012; LASAGABASTER, 2013)

**Gráfico 4** – Etapas de escolarização nas pesquisas sobre CLIL



Fonte: A autora.

Em relação às etapas de escolarização, o maior número de trabalhos encontrados versa sobre educação secundária. Isso ocorreu porque alguns países têm como política a inserção de CLIL nessa etapa de ensino, como a Espanha (HERAS; LASAGABASTER, 2015), quando as habilidades de letramento já estão desenvolvidas (SIMÕES, PINHO, COSTA, 2013). O Ensino Superior aparece em segundo lugar, seguido por EF-I e EM.

Na subseção seguinte, é desenvolvida a análise dos textos que documentam práticas de ensino nas séries iniciais.

### ***5.2.2 CLIL nas séries iniciais: colaboração entre pares***

Dois artigos versam sobre experiências na educação primária na Espanha, nas cidades de Sevilha e Madrid, enquanto o outro relata um projeto em parceria realizado entre uma escola da região de Barcelona e uma escola na República Tcheca. Em relação ao foco investigativo, este último focaliza a análise da interação de aprendizes por meio de uma plataforma online na qual foi desenvolvido um projeto CLIL. Os outros dois têm relação com aspectos da atuação docente; um analisa a interação em sala de aula em que ocorre docência compartilhada – entre instrutores de língua assistentes (falantes nativos) e professores titulares das turmas –, enquanto outro consiste na análise de questionários e entrevistas, respondidos por professores e professoras que trabalham em colaboração, sobre as principais dificuldades desse processo de planejamento e execução de aulas em parceria.

Apesar de os objetos de pesquisa serem diferentes, chama atenção o fato de que alguns elementos se repetem ao longo dos textos. Esses elementos têm relação com preocupações relacionadas à prática pedagógica integrada. Isso quer dizer que, se na teoria sobre a abordagem CLIL, os procedimentos de planejamento e execução para integração entre conteúdo linguístico e não linguístico são essenciais – embora isso não tenha ficado evidente no conjunto de pesquisas analisadas, devido à falta de detalhamento sobre as práticas dos cursos considerados de imersão –, nos textos aqui analisados essa preocupação é recorrente. Desse modo, nos estudos sobre os quais discorreremos agora, a integração é conceito chave (ainda que o que seja destacada seja, justamente, a sua ausência) e ocorre por meio da colaboração entre pares.

A colaboração entre pares aparece como conceito chave, em primeiro lugar, para que os conteúdos linguísticos e não-linguísticos sejam integrados na prática de ensino graças a uma atuação integrada, seja no planejamento, seja na docência; em segundo lugar, porque seria por meio da colaboração como prática guiada pelos professores que a interação entre alunos e alunas seria possível. Nesse sentido, assim como em CBI, emerge o entendimento



sociointeracional de língua e ensino de língua em detrimento de pesquisas e práticas que colocam em evidência apenas as “competências linguísticas” que se centram “em forma e acurácia” (DOOLY, 2011):

Teorias socioculturais objetivam colocar mais ênfase na importância da interação para a aprendizagem de língua ao passo que destacam práticas sociais situadas, centradas nos aprendizes, como parte do processo de aprendizagem<sup>76</sup> (DOOLY, 2011, p. 70).

A interação é, portanto, muito valorizada nessas aplicações das abordagens. Ela ocorre por meio da cooperação ou da colaboração, uma vez que aprender em grupo faz com que as habilidades de linguagem sejam construídas coletivamente em conjunto com as habilidades de resolução de problemas e negociação de significados (ORDÓÑEZ; VÁQUEZ, 2015). A aprendizagem é vista, portanto, como participação de práticas sociais face a face (ORDÓÑEZ; VÁQUEZ, 2015) e online (DOOLY, 2011).

A integração entre língua e conteúdo emerge como produto da interação proporcionada em sala de aula com elementos linguísticos que são utilizados para abordar temáticas que são eleitas pelo potencial de proporcionar estratégias de resolução coletiva de problemas (por exemplo, refletir sobre, elencar e descrever manifestações de poluição ambiental). Assim, se utilizam elementos linguísticos estudados para que isso seja possível antes, depois e durante a realização das interações (estudo de *chunks* recorrentes, *brainstorm* e glossário de itens lexicais comuns, estudo de modelos de interação online como repertório de consulta e utilização, entre outras estratégias) (DOOLY, 2011). Desse modo, a estruturação do conteúdo linguístico é dependente da estruturação dos conteúdos não linguísticos.

No projeto analisado por Dooly (2011), o conhecimento não linguístico diz respeito ao reconhecimento de tipos de poluição partindo da realidade local a partir da interação entre pares, cuja culminância é a elaboração de uma wiki em que as descobertas realizadas sejam catalogadas:

Os objetivos do projeto consistiam em fazer os estudantes estabelecerem um contato inicial, formar grupos para trocar informações e opiniões sobre diferentes tipos de poluição (prestando atenção especial às questões locais específicas) e formar grupos compostos por pares locais e nacionais para compilar ideias e contribuir para um wiki compartilhado sobre problemas ambientais<sup>77</sup> (DOOLY, 2011, p. 73).

<sup>76</sup> Sociocultural theories aim to put more emphasis on the importance of interaction for language learning and in turn highlight situated, learner-centred social practices as part of the learning process (DOOLY, 2011, p. 70).

<sup>77</sup> The project aims were for the students to make initial contact, form work groups to exchange information and opinions about different types of pollution (paying special attention to locally-specific issues), and to form work groups made up of local and national pairs to compile ideas for contributing to a shared wiki about environmental problems (DOOLY, 2011, p. 73).

Nesse estudo, a colaboração para solucionar problemas utilizando a língua alvo é um conceito-chave que emerge como integrador de conteúdo linguístico e não linguístico. O que sustenta essas atividades é o planejamento colaborativo e a docência compartilhada entre professor de língua e conteúdo (no caso, de ciências sociais). Por outro lado, os trabalhos que analisam mais detidamente a colaboração docente, sobretudo a docência compartilhada, demonstram as dificuldades de tal atuação.

O estudo de Dafouz e Hibler (2011) analisa as interações entre assistentes de língua nativos e professores de língua atuando na sala de aula. As pesquisadoras demonstram que, embora a contratação de um grande número de falantes nativos seja uma tendência nos contextos CLIL em Madrid, há pouca nitidez acerca do papel desses instrutores em sala de aula. A análise corrobora a percepção de que a interação, pelo menos na sala de aula, está centrada na regulação do comportamento dos alunos e das alunas. Nesse sentido, não há evidências que permitam analisar a postura interdisciplinar na atuação docente; além disso, dados relacionados a planejamento estão fora do escopo dessa pesquisa. No entanto, o estudo é abastante ilustrativo no sentido de reiterar que CLIL é uma política educacional que atrai altos investimentos (como a contratação de 800 falantes nativos), em que a colaboração docente é um problema situado como central – em alguns contextos.

Por sua vez, o estudo de Ordóñez e Vázquez (2015) vai ao cerne da questão ao investigar as principais dificuldades encontradas por aqueles de quem é esperado que manifestem posturas interdisciplinares por meio de questionários e entrevistas. O papel confiado aos docentes de língua e conteúdo é a colaboração na elaboração de tarefas. Nesse sentido, as tarefas aparecem como o elemento didático que proporciona a interação, mantendo uma “relação simbiótica” com o que se entende pela abordagem CLIL, uma vez que são elas que proporcionam a integração de conteúdo não linguístico e conteúdo linguístico – que envolve conhecimento formal e conhecimento comunicativo:

Trabalhar com tarefas proporciona uma experiência mais rica, pois implica trabalhar através das diferentes disciplinas de uma maneira mais realista: “Os estudantes adquirem conhecimentos e elementos da base do currículo, mas também aplicam o que eles sabem para resolver problemas autênticos e produzir resultados que importam” (Markham, 2011, p. 38). (...) O objetivo é obter competência linguística e comunicativa como resultado da fusão entre conhecimento formal (linguístico) e instrumental (comunicativo), duas dimensões que têm de ser construídas de uma maneira inter-relacionada<sup>78</sup> (ORDÓÑEZ; VÁQUEZ, 2015, p. 141).

---

<sup>78</sup> Working with tasks provides a richer learning experience as it entails working through different subjects in a more realistic way: “Students learn knowledge and elements of the core curriculum, but also apply what they know to solve authentic problems and produce results that matter” (Markham, 2011, p.38).

Como resultado da análise, o pesquisador e a pesquisadora discutem os principais desafios do trabalho em colaboração: a falta de confiança na elaboração de tarefas e de materiais adequados, a relação interpessoal dos alunos e das famílias, a hierarquia entre professoras de língua e de conteúdo e a motivação, entre outros.

Desse modo, nos textos analisados, a postura interdisciplinar consiste na elaboração conjunta de tarefas e também na docência compartilhada. Os conteúdos linguísticos (formais e comunicativos) se integram aos conteúdos não-linguísticos a partir de tarefas, que dão suporte à interação entre alunos (as) e entre alunos (as) e o conhecimento.

No Capítulo 2, foram estabelecidas algumas características de CLIL, como o fato de ser uma abordagem que tem raízes europeias. Essa característica se confirmou, como analisamos nesta seção, devido ao reconhecimento de políticas linguísticas da União Europeia. Mais uma vez, se entende que a aplicação da abordagem diz respeito a atribuir mais tempo e mais significância ao ensino de línguas adicionais, superando os objetivos dos contextos de imersão que são considerados sua inspiração.

Além disso, persiste a concepção sociointeracional de língua e a constatação de que ela é, em alguns contextos, instrumento da aprendizagem, enquanto, em outros, também é objeto de ensino, recorrente tanto em CBI quanto em CLIL. Essa constatação corrobora o contínuo apresentado na Figura 3, no Capítulo 2.

Por outro lado, as investigações acerca de CLIL, além de mais robustas, apresentam uma diversidade de temas que não apareciam em CBI. Além disso, CLIL confere importância à conformação das atividades de ensino-aprendizagem, como aparece recorrentemente nos estudos que tratam de *tarefas*. Do modo como são definidas pelos pesquisadores (GARAU; JACOB, 2014; GRAVILOVA; TROSTINA, 2014), essa concepção se conecta às sequências postuladas em CBI, uma vez que ambas as conformações dizem respeito a *uma ordem de atividades a serem realizadas com um fim interacional, com o propósito de “procurar por conexões entre diferentes áreas para ensinar discentes de um modo significativo”*<sup>79</sup> (ORDOÑEZ; VÁZQUEZ, 2015, p. 158).

Ademais, nos trabalhos sobre CLIL, também aparece a concepção sociointeracional da aprendizagem: “o modelo socioconstrutivista (Vygotsky, 1978) está associado com contextos

---

(...) The objective is to attain linguistic or communicative competence as the result of the fusion between formal (linguistic) and instrumental (communicative) knowledge, two dimensions that have to be constructed in an interrelated way (ORDOÑEZ; VÁZQUEZ, 2015, p. 141).

<sup>79</sup> The purpose of tasks is to look for the connection between different areas to teach students in a meaningful way (ORDOÑEZ; VÁZQUEZ, 2015, p. 158).

CLIL, uma vez que foca na aprendizagem interativa, mediada e centrada no estudante”<sup>80</sup> (FONTECHA; ALONSO, 2013, p. 21). Isso se comprova quando o processo de *scaffolding* ou andaimento é apontado como uma das estratégias em torno das quais as tarefas se articulam (LLINARES, PASTRANA, 2013; RAMÍREZ-VERDUGO; SÁEZ, 2012). Quando o objeto de ensino é a língua, as práticas de ensino-aprendizagem têm o objetivo de impulsionar a compreensão e a interação com o conhecimento não-linguístico de modo ativo, proporcionando, por meio de atividades, uma autonomia crescente no uso da linguagem em relação a temáticas específicas, em esferas de atividade contextualizadas.

De acordo com o que foi concretizado na investigação sobre CBI e CLIL, é possível antever algumas aproximações e distanciamentos entre as abordagens. Ambas levam no nome também uma concepção: *ensino de língua baseado no conteúdo* já fornecia pistas ao que seria encontrado nas aplicações dessa perspectiva, ou seja, a língua como instrumento de instrução guiada pelo conteúdo. Do mesmo modo, o termo *aprendizagem de língua e conteúdo integrados* demonstra uma preocupação maior com o equilíbrio entre os objetos de ensino, assim como a utilização do termo *learning* no lugar de *instruction* pode enfatizar um processo de ensino-aprendizagem interacional. Como vimos, embora isso, em parte, seja verdade, ambos os acrônimos rotulam práticas diversas que, de fato, oscilam num contínuo de integração entre ensino de conteúdo linguístico e ensino de conteúdo não-linguístico.

Já o acrônimo EMI corresponde a *English as a medium of instruction*, o que pode fornecer motivos para crer que a integração entre língua e conteúdo não torna a língua objeto de aprendizagem, como nas experiências de *submersão*, contextos de imersão em que não há foco na aprendizagem de língua, de modo que ela é incidental. No entanto, como vimos no Capítulo 2, diferentes modelos de ensino abrem espaço para níveis diversos de intervenções em que a língua se torna objeto de instrução, como ocorreu também na análise de trabalhos relacionados a CLIL e CBI. Passo, agora, para a análise dos resultados relacionados a EMI, a fim de estabelecer uma compreensão mais concreta do que essa abordagem significa na prática.

### 5.3 EMI: internacionalização e letramento acadêmico

Foram obtidos 74 resultados no Portal de Periódicos da CAPES para a pesquisa do termo EMI, sendo que catorze downloads não puderam ser realizados devido a problemas técnicos na página da base de dados. Dos sessenta restantes, três consistiam em repetição de resultados e

---

<sup>80</sup> (...) the social-constructivist model (Vygotsky, 1978) is associated with CLIL settings, since it focuses on interactive, mediated and student-led learning (FONTECHA; ALONSO, 2013, p. 21).

35 não correspondiam ao escopo de ensino de língua, remetendo a outras áreas do conhecimento. Sete resultados apenas tangenciavam o termo, que era citado uma vez como menção à abordagem ou aparecia nas referências bibliográficas, e oito não consistiam em artigos. Restaram, portanto, sete artigos a serem analisados, de modo que um foi excluído, por se tratar de discussão teórica sem pesquisa de predominância empírica.

Para cada resultado corresponde um país como contexto de pesquisa; aparecem Austrália, China, Emirados Árabes, Hong Kong, Irã e Jordânia, demonstrando variedade de origem das aplicações. Na Tabela 5 se reúnem os interesses de pesquisa encontrados nesses artigos.

Assim como ocorreu com CBI, não foram encontrados artigos que tratassem de EMI nas páginas de periódicos nacionais de Qualis A1 a B2. Por isso, a análise corresponde apenas à pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES.

Em primeiro lugar, se observa que o termo EMI tem muitas correspondências em outras áreas, assim como captou resultados relacionados ao nome próprio *Emi*, de modo que a maior incidência do termo revelou resultados que não tinham relação com a área de metodologias de ensino de língua adicional. Além disso, os artigos com menções tangenciais ao termo, que somam sete resultados, incluem dois resultados em que EMI é sinônimo de CLIL e um resultado em que aparece como sinônimo de CBI, o que demonstra que o termo é utilizado não necessariamente como a nomenclatura a uma abordagem, mas também como uma adjetivação relacionada a uma modalidade de ensino para fazer menção às demais perspectivas.

**Tabela 5** – Classificação dos focos das pesquisas sobre EMI

<b>Foco</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Avaliação, percepção e motivação da comunidade acadêmica e escolar</b>	5
<b>Levantamento e análise de abordagens multilíngues</b>	1

Fonte: A autora

Nos artigos que, de fato, versam sobre EMI (Tabela 5), se observa, novamente, que a maior preocupação de pesquisa envolve a avaliação, a percepção e a motivação em relação a aprendizagem em contextos de EMI. Mais detidamente, os textos consistem em análise de implementação de abordagens multilíngues (WANG; KIRKPATRICK, 2015), análise da percepção da aprendizagem de língua do ponto de vista dos aprendizes (BANI-KHALED,

2014; LI; RUAN, 2015), e de aprendizes e professores (GHORBANI; ALAVI, 2014); a percepção de professores de língua em relação a diferentes suportes pedagógicos a aprendizagem de inglês (FENTON-SMITH; HUMPHREYS, 2015; BELHIAH; ELHAMO, 2014) e em relação a diferentes línguas de instrução (GALLAGHER; NAHER, OLABI, 2013). Logo, também em EMI a análise da recepção de práticas pedagógicas pela comunidade acadêmica e escolar tem destaque como foco de investigação sobre a abordagem.

Cinco dos artigos selecionados para análise focam em experiências realizadas no Ensino Superior, seja na graduação, seja na pós-graduação. Apenas um estudo foi realizado no Ensino Fundamental, mas especificamente nas séries iniciais.

### ***5.3.1 Ecologia linguística e internacionalização do Ensino Superior***

Em primeiro lugar, o fato de a imensa maioria dos estudos tratar de avaliação e percepção de membros da comunidade acadêmica sobre EMI traz a consequência de que poucos textos (apenas dois) caracterizam mas detidamente as práticas pedagógicas. O que se pode afirmar, portanto, é que, assim como em CBI e CLIL, existe uma tendência de investigação a respeito da aceitação de EMI como política de ensino em suas mais diversas dimensões. Poucos trabalhos utilizam essa nomenclatura para referir a uma abordagem delineada e distinta.

Em segundo lugar, embora, em geral, muitos dos artigos que analisam as demais abordagens focalizem, em algum momento, as políticas linguísticas e a ecologia das línguas locais que justificam sua aplicação, chama atenção o fato de todos os textos que utilizam o acrônimo EMI apresentarem esse elemento como algo de alta relevância. Essa descrição aparece em contextos em que há mais de uma língua de instrução em disputa com a língua inglesa, em que existem políticas de larga escala relacionadas a línguas de instrução (WANG; KIRKPATRICK, 2015; BANI-KHALED, 2014; LI; RUAN, 2015; GALLAGHER; NAHER, OLABI, 2013) e em países que passam por internacionalização em casa (FENTON-SMITH; HUMPHREYS, 2015; GHORBANI; ALAVI, 2014). Desse modo, o corpus permite afirmar que, para entender a abordagem, é necessário considerar o processo de internacionalização das universidades (que busca atrair estudantes internacionais e, também, preparar estudantes locais para experiências internacionais) e também da educação como um todo, assim como seu papel nas políticas linguísticas locais. Logo, EMI emerge como uma abordagem que se justifica pelo fato de o inglês ocupar “lugar de prestígio como língua global<sup>81</sup>” (BANI-KHALED, 2014, p.

---

<sup>81</sup> No doubt that English is enjoying a prestigious place as a global language (BANI-KHALED, 2014, p. 400).

400), sendo estratégico para esse processo de internacionalização do Ensino Superior e língua estratégica para o acesso ao conhecimento de diversas áreas em que é a língua de publicização de pesquisas e veiculação de conhecimento (NAHER, OLABI, 2013)

Nos textos em que as práticas de ensino são o centro da investigação, as aulas de EMI são caracterizadas como aulas de conteúdo disciplinar acadêmico executadas em inglês no Ensino Superior. Em um dos artigos, a abordagem é descrita como calcada na interação, privilegiando o engajamento dos (as) alunos (as). Nesse estudo, ela é colocada em contraste com aulas tradicionais da escolarização básica em que o processo é centrado no professor e orientado para o conhecimento gramatical e aquisição de habilidades básicas. Para realçar esse contraste, aparecem como objetivos linguísticos das aulas dessa abordagem o desenvolvimento de letramento acadêmico e o ensino de inglês para fins acadêmicos (LI; RUAN, 2015).

Os artigos não aprofundam análises relacionadas às práticas pedagógicas, de modo que fica implícito que as aulas executadas se tratam de aulas de conteúdo acadêmico no Ensino Superior em língua inglesa sem que haja detalhes sobre processos de planejamento e execução das aulas. O estudo mais aprofundado em termos de práticas de ensino traz uma discussão já delineada o Capítulo 2, acerca da variedade de conformações curriculares ou modelos arquetípicos que fazem parte de EMI no Ensino Superior – nesse caso, se trata do Ensino Superior na Austrália (FENTON-SMITH; HUMPHREYS, 2015).

Conforme a representação da Figura 5, assim como em CBI e em CLIL, há uma série de formatos de suporte pedagógico implementados. Esses suportes estariam contidos também em um contínuo (Figura 10), que vão de cursos adjuntos (separados das disciplinas) considerados fracos (com pouca ou nenhuma ligação aos cursos e disciplinas) ou fortes (com ligação intensa). Nesse sentido, os pesquisadores afirmam que

Tem havido um movimento geral de distanciamento de suporte adjunto porque tende a ser genérico em vez de específico das disciplinas e por causa de seu sucesso limitado documentado (Hyland, 2011; Lea & Street, 1998; Watt, 2006; Wingate, 2006; Wingate, Andon, & Cogo, 2011; Wingate & Dreiss, 2009) (FENTON-SMITH; HUMPHREYS, 2015, p. 42).<sup>82</sup>

Já os cursos integrados são assim nomeados porque a linguagem acadêmica e a aprendizagem de conteúdo são desenvolvidas de modo paralelo. Esses mecanismos, portanto, são desenhados especificamente para acompanhar as disciplinas e integrar os cursos. São

---

<sup>82</sup> There has been a general move away from adjunct support in recent years because it tends to be generic rather than discipline-specific and because of its documented limited success (Hyland, 2011; Lea & Street, 1998; Watt, 2006; Wingate, 2006; Wingate, Andon, & Cogo, 2011; Wingate & Dreiss, 2009) (FENTON-SMITH; HUMPHREYS, 2015, p. 42).<sup>82</sup>

tipicamente desenvolvidos e aplicados por especialistas em língua, na maior parte das vezes na forma de oficinas.

**Figura 9** – Modelos de suporte a EMI



Fonte: Fenton-Smith e Humphreys, 2015, p. 42<sup>83</sup>.

Os cursos incorporados se referem ao *design* de currículo colaborativo que coloca as habilidades de língua adicional no centro do curso de conteúdo, e são tipicamente desenvolvidos por especialistas em língua e aplicados por especialistas das disciplinas. Segundo os autores do estudo, “abordagens integradas/incorporadas recebem muita atenção na literatura e são amplamente consideradas a maneira mais efetiva de conectar habilidades e conteúdo” (FENTON-SMITH; HUMPHREYS, 2015, p. 42), uma vez que a integração ocorre de modo mais intenso, em que a língua adicional perpassa o conteúdo de forma “indistinta” do resto do conteúdo. Essa última modalidade é a mais bem vista por especialistas em ensino de língua, mas por demandar grande quantidade de recursos (tempo de planejamento, tamanho do grupo docente etc.) se torna a modalidade menos sustentável.

Além deste artigo, apenas mais um estudo detalha a relação entre conteúdo linguístico e não linguístico e menciona manifestações de postura interdisciplinar. Esse estudo diz respeito ao ensino de língua nas séries iniciais, por isso é analisado detalhadamente na próxima subseção.

### 5.3.2 EMI nas séries iniciais: *biletramento e apoio técnico no planejamento*

Do corpus de artigos relacionados a EMI, apenas um trata de ensino de língua nas séries iniciais. Wang e Kirkpatrick (2015), em levantamento sobre abordagens multilíngues em 155 escolas primárias de Hong Kong, incluindo EMI, encontraram 60 escolas que relataram algum tipo de colaboração entre professores. Seu estudo é uma pesquisa baseada em questionários que buscam investigar como se atualiza a educação trilingue (cantonês, mandarim e inglês) no currículo das escolas em Hong Kong.

<sup>83</sup> Tradução da autora



A complexa situação linguística é apresentada no texto como a impulsionadora da política de educação para o bilinguismo em inglês e chinês e para o trilinguismo em inglês, mandarim e cantonês falados. A partir de questionários enviados para escolas, o estudo busca delinear como essas instituições organizaram seu currículo em relação à língua de instrução. Entre vários elementos analisados, o estudo demonstra, em primeiro lugar, que as disciplinas relacionadas ao ensino de línguas constituem a maior parte do currículo (cerca de 27% para as disciplinas de línguas chinesas e 22% para a disciplina de Língua Inglesa) e, em segundo lugar, que as escolas apresentam o cantonês como língua de instrução da maior parte das disciplinas (se excetuando as disciplinas Mandarim e Inglês) e o inglês como a segunda língua de instrução mais utilizada.

O questionário abarcava também questões relacionadas à colaboração docente. Nas escolas em que inglês figura como língua de instrução, as aulas são ministradas por professores das disciplinas, mas a professora de línguas presta uma espécie de apoio técnico à aprendizagem, de modo que foram citadas as seguintes estratégias de colaboração: introdução de termos das áreas (como Matemática e Informática), gravação da pronúncia desses termos pela professora para repetição e estudo em casa, elaboração de materiais em inglês e colaboração entre professores de Artes Visuais, Informática e Inglês para ajudar os estudantes a produzir uma animação. Sobre essa colaboração, não foram fornecidos detalhes sobre como ocorreu, apenas se sabe que não são manifestações de docência compartilhada, mas de cooperação no planejamento e na execução de atividades paralelas.

Logo, no caso analisado, o currículo objetiva oportunizar um contato intenso com a língua inglesa, a fim de proporcionar acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para lidar com as aulas que utilizam inglês como língua de instrução. Além disso, a disciplina tem o papel de oferecer suporte técnico ao desenvolvimento de vocabulário necessário aos saberes das demais disciplinas. Conteúdo linguístico e não linguístico se relacionam a partir da aquisição de vocabulário e de pronúncia. Por outro lado, se relacionam também quando há um fim em comum em que figuram conhecimentos linguísticos e específicos de uma área, como é o caso do projeto para produzir uma animação e na produção de materiais didáticos em inglês.

A postura interdisciplinar consiste, portanto, na cooperação ao desenvolver o conhecimento lexical e fonético na aula de língua inglesa. Esse conhecimento está intensamente relacionado a temáticas trabalhadas pelos professores. Consistem também, na produção de materiais de ensino-aprendizagem das disciplinas que ocorrem na língua adicional, e no apoio ao desenvolvimento de projetos em que a língua é essencial para concluir um objetivo comunicativo.

A busca por artigos dedicados a estudar a implementação da abordagem EMI retornou poucos resultados. Além disso, alguns desses resultados diz respeito a um uso genérico do termo, não delineando uma abordagem ou organização curricular específica. Dos textos selecionados para análise, se observou que a acrônimo vem sendo utilizado, do mesmo modo que CBI e CLIL, para nomear práticas bastante diversas. O que se pode notar de recorrência foi a ligação entre EMI e processos de internacionalização do Ensino Superior. Ademais, EMI também é definida como uma prática voltada para o desenvolvimento de letramento acadêmico e de biletamento escolar. Essa análise permite dizer que, de acordo com o corpus, ela é, das três abordagens pesquisadas, a que apresenta menor nível de coesão, tanto relativa à sustentação teórica, quanto ao agrupamento de práticas afins. Por outro lado, o próprio tamanho do corpus torna complexa a tarefa de realizar classificações mais categóricas, conforme exploro na seção 6.5 do Capítulo 6.

Neste Capítulo, descrevi detalhadamente os resultados da pesquisa bibliográfica. No próximo Capítulo, realizo um breve resumo dos resultados de modo a sistematizar as respostas às perguntas de pesquisa. Além disso, apresento e descrevo dois esquemas a fim de explicitar as relações entre conteúdo linguístico e não linguístico e as manifestações de postura interdisciplinar, de modo que, por fim, seleciono os conceitos relevantes a propostas de ensino integrado nas séries iniciais no contexto brasileiro.

## 6 CONCEITOS E PRINCÍPIOS DAS ABORDAGENS INTEGRADORAS

Neste Capítulo, sistematizo as respostas às perguntas de pesquisa: 1) Como CBI, CLIL e EMI, abordagens integradoras ao ensino de língua, são definidas?; 2) Como aparece a integração entre conteúdo linguístico e não-linguístico nas práticas de ensino?; 3) Como essas práticas ocorrem nas séries iniciais do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano)?; 4) Como professoras estabelecem uma postura interdisciplinar?.

Para responder às perguntas, retomo, de forma sumária, as definições do Capítulo 5 (seção 6.1). A seguir, uma vez que a primeira e a segunda perguntas estão interligadas, exponho e descrevo um esquema (Figura 11) que diz respeito à sistematização das concepções de língua, de ensino-aprendizagem de língua, de conteúdo linguístico como objeto de ensino e de conteúdo não linguístico encontrados nas três abordagens. Nesse esquema também analiso os conceitos que aparecem como motivadores da adoção das abordagens integradoras, a saber, a aprendizagem significativa e a internacionalização, bem como o efeito da aplicação dessas abordagens: a atenção para mediação da aprendizagem pela linguagem e o andamento dos processos linguísticos e cognitivos em geral (seção 6.2).

Já o segundo esquema (Figura 11) tem como foco a apresentação das manifestações de postura interdisciplinar (subseção 6.3). Na seção seguinte (6.4), teço comentários sobre os conceitos que, considerando as características do ensino de línguas nas séries iniciais no Brasil, são relevantes para elaborar modelos integradores. Na última subseção (6.5), exponho as limitações do estudo, assim como aponto algumas possibilidades de desdobramentos a partir dos resultados da pesquisa.

### 6.1 Resumo das respostas às perguntas de pesquisa

#### 6.1.1 *Como CBI, CLIL e EMI são definidas?*

De acordo com o corpus analisado, CBI é uma abordagem de integração entre ensino de língua e conteúdo, criada a partir dos contextos de imigração na América do Norte. Nessa abordagem, a língua é vista sob uma perspectiva interacional e é utilizada como uma ferramenta de aprendizagem e pode ou não se tornar objeto de ensino. CLIL é uma proposta de reestruturação curricular europeia que visa criar ambientes multilíngues, almejando um ensino de língua mais significativo no contexto escolar, sobretudo no ensino secundário. Nessa

perspectiva, que adota a concepção sociointeracional de língua e de aprendizagem, são apontadas diversas dimensões do ensino de língua e conteúdo, entre eles, o desenvolvimento de processos cognitivos de alta ordem e o conhecimento linguístico formal e comunicativo, incluindo a negociação de sentidos e a consciência intercultural. Já as principais motivações de aplicação de EMI dizem respeito ao desenvolvimento do letramento acadêmico e à internacionalização das universidades, uma vez que a perspectiva é aplicada mais comumente no Ensino Superior, no formato de disciplinas ou cursos de imersão.

### ***6.1.2 Como aparece a integração entre conteúdo linguístico e não-linguístico?***

Na abordagem CBI, quando a língua é tomada como objeto de ensino, ela é explorada em termos funcionais, a partir das situações de comunicação do contexto de aprendizagem. A implementação de CBI está relacionada com a procura por um ensino de língua mais contextualizado, para o qual a integração surge como uma resposta. Ela ocorre em diversos níveis e formatos. Os dois tipos de práticas predominantes são curso de imersão e curso de imersão com curso de língua concomitante. Por isso, as manifestações de postura interdisciplinar mais comuns envolvem pesquisa individual por conteúdos e temáticas, realizada por professoras de língua, ainda que também apareça a colaboração docente. Nesses casos, o papel da professora de língua consiste em mediar os processos de compreensão e produção de textos orais e escritos, criando estratégias para que os estudantes utilizem a língua durante as interações.

Nas práticas CLIL, apesar de terem sido encontrados muitos registros de práticas integradoras, as práticas mais comuns são os cursos de imersão e os cursos de letramento acadêmico ministrados por professores de língua, além de cursos ministrados por professores de disciplinas com material elaborado com/por professores de língua. Assim, há uma gama maior de manifestações de postura interdisciplinar, como na elaboração de materiais, na seleção de textos, de métodos e conceitos importantes para as disciplinas. A interação é conceito-chave da perspectiva, seja entre alunos (as) – elemento que é essencial na prática –, seja entre professoras – que é a chave da integração. O ensino baseado em tarefas é o formato didático mais citado, e a língua materna é encarada como ferramenta para proporcionar o andamento da aprendizagem de metalinguagem, de conteúdo disciplinar e habilidades de letramento.

As aulas de EMI são caracterizadas como aulas de conteúdo disciplinar acadêmico executadas em inglês, embora sejam citados outros formatos de aplicação, como cursos

adjuntos e de docência compartilhada em que o conteúdo linguístico representa mais do que meio de instrução.

### ***6.1.3 Como essas práticas ocorrem nas séries iniciais? Como professoras estabelecem uma postura interdisciplinar?***

Nas práticas CBI nas séries iniciais, a organização didática mais frequente são as sequências didáticas elaboradas a partir de uma temática transversal, cujos tópicos estão circunscritos pelas disciplinas. As atividades integradoras mais citadas envolvem estratégias de registro e tratamento de informações (coleta, análise, listagem, relato etc.) e a língua como objeto de ensino toma forma na realização de comunicações mediadas pela professora de língua durante sequências e projetos. Por isso, aparecem estratégias de andamento, cujo objetivo é o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e contextuais necessários para interagir sobre as temáticas selecionadas (por exemplo, produção de pequenos textos descritivos de um fenômeno a partir de atividades de escrita e reescrita).

Por sua vez, a abordagem CLIL nas séries iniciais torna a língua objeto de ensino em integração com os conteúdos disciplinares a partir de temas eleitos pelo potencial de proporcionar estratégias de resolução coletiva de problemas (refletir, registrar, descrever, compartilhar, buscar soluções etc.). Nesse sentido, a postura interdisciplinar consiste na elaboração conjunta de tarefas e também na docência compartilhada.

Em relação a EMI, no estudo realizado nas séries iniciais, a integração entre conteúdo linguístico e não linguístico ocorre quando há um fim em comum em que figuram conhecimentos linguísticos e específicos a uma área, por meio de projetos. Nesse caso, a motivação para implementação diz respeito à melhoria das práticas de ensino-aprendizagem de línguas, e foi registrada docência compartilhada.

Resumidos os resultados da investigação bibliográfica, passo agora para a análise de elementos recorrentes na pesquisa, elencando conceitos relevantes para a integração.

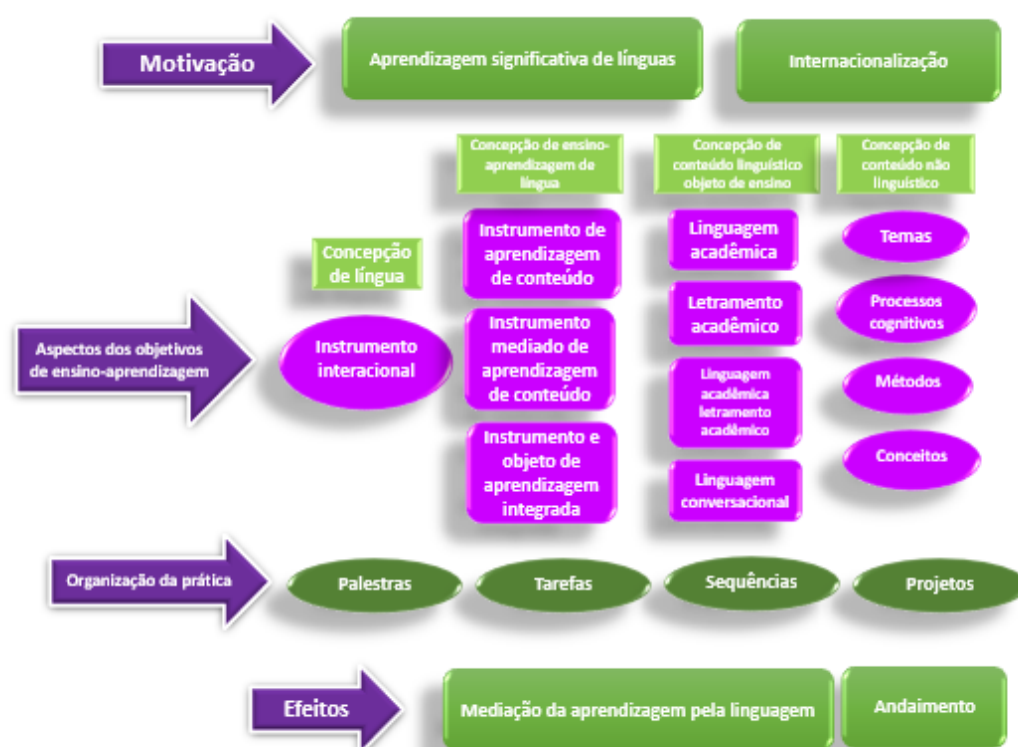
## **6.2 Interação entre elementos das práticas de ensino-aprendizagem**

Na análise bibliográfica, apareceram conceitos regularmente elencados como relevantes ao processo de ensino-aprendizagem integrado. Esses elementos pertencem a quatro eixos, que estão representados na Figura 10. São eles: a motivação da implementação dessas abordagens,

os conceitos relacionados aos objetos de ensino-aprendizagem, as organizações da prática e os efeitos dessa aplicação no processo de aprendizagem como um todo.

Uma vez que a investigação bibliográfica revelou que existem múltiplos aspectos a serem considerados na prática integrada, esse esquema objetiva demonstrar que a complexidade desse processo se relaciona com o número de combinações possíveis *entre* esses diferentes pontos. Logo, a interação entre elementos específicos desses eixos, sobretudo do segundo, é o que definirá em que posição determinada prática se situa no contínuo entre focos de instrução. É essa complexa relação que explica a diversidade de modelos integrados.

**Figura 10** – Elementos de integração na aprendizagem de língua e conteúdo



Fonte: A autora

O primeiro eixo diz respeito à motivação da adoção de perspectivas integradoras, representada pela *aprendizagem significativa de línguas* e pela *internacionalização* dos contextos acadêmicos. Ali estão elencados os dois gatilhos citados pelos estudos como motivação para implementação de ensino integrados. Embora as abordagens tenham apresentado níveis diversos de aprofundamento e importância das práticas de ensino de conteúdo (entre si e entre as práticas circunscritas por cada nomenclatura), a motivação geral

das mudanças curriculares diz respeito a uma busca por contextos mais significativos para o ensino-aprendizagem de línguas. Logo, são perspectivas que têm o objetivo de incorporar práticas que privilegiem o uso autêntico da língua, criando contexto de interação por meio da língua alvo – e também da língua materna. Objetivam, também, proporcionar um maior tempo de contato com a língua adicional, privilegiando temas e formatos que impulsionem a motivação para aprender e a percepção da relevância do aprendizado no contexto escolar/acadêmico. Além disso, a internacionalização também aparece como motivação: como maneira de acessar o conhecimento acadêmico que circula na língua inglesa, de atrair estudantes internacionais, de proporcionar qualificação para o mercado de trabalho, de preparar estudantes para experiências internacionais e possibilitar maior diálogo entre as universidades (GHORBANI; ALAVI, 2014).

O segundo eixo diz respeito aos aspectos dos objetivos de ensino-aprendizagem. De fato, os contínuos de ensino de língua e conteúdo, apresentados nas explorações preliminares sobre as abordagens (Capítulo 2), se mostraram coerentes com o que foi encontrado no corpus: as abordagens oscilam, inseridas numa linha contínua, entre o foco no conteúdo e o foco na língua. Por outro lado, se pode dizer que não são as abordagens que oscilam nesse contexto, porque mesmo sob um mesmo rótulo as práticas variam radicalmente (como práticas nomeadas como CBI que abrangem cursos baseados em temáticas e práticas de docência compartilhada). Por isso, esse segundo eixo procura explicitar os diferentes elementos encontrados nas pesquisas, que complexificam a relação entre conteúdo linguístico e não linguístico e objeto de ensino. Essa dinâmica, como é proposto a seguir, influencia a organização da prática. A interação entre elementos específicos desse eixo é o que definirá em que ponto determinada prática se situa no contínuo entre focos.

A primeira coluna do eixo dois, “concepção de língua”, expressa a compreensão de língua encontrada nas pesquisas: ela é definida em termos sociointeracionais, comunicativos e funcionais. Emerge, portanto, como uma ferramenta de comunicação, cujo contexto determina suas funções e suas condições de uso e de produção. Quando se torna objeto de ensino, a língua é considerada em termos funcionais, isto é, a partir das formas que assume de acordo com determinada função (por exemplo, resumir um texto, coletar e registrar informações a partir de um vídeo, listar resultados de uma enquete com colegas etc.) e daí decorrem as estruturas linguísticas e o vocabulário necessários para tal fim.

Se, nesse sentido, as práticas e as definições convergem, na concepção de ensino e aprendizagem de língua, isso não se repete. Em primeiro lugar, é onipresente a consideração dessa dimensão da integração: todos os contextos que se intitulam integradores apresentam o

ensino por meio de uma língua adicional. Por outro lado, como constatamos, nem sempre a língua se torna objeto de ensino-aprendizagem. Por isso, a língua é considerada de três modos diferentes. Pode ser *um instrumento de aprendizagem*, portanto, uma ferramenta que serve para compartilhar e dar acesso ao conhecimento. Pode ser um *instrumento mediado da aprendizagem*, sendo tomada, portanto, em alguns momentos, como objeto de ensino, mas sem se tornar seu centro, de modo que isso só ocorre quando significa um recurso imprescindível para a compreensão de conteúdos não-linguísticos. É essa concepção que prevalece, por exemplo, em casos em que há um professor assistente especializado em ensino de língua que auxilia professoras a elaborar materiais didáticos, selecionar textos, ou, em docência compartilhada, a explicitar elementos linguísticos relevantes para a compreensão do conteúdo. Quando a língua é *instrumento e objeto de aprendizagem*, há *instrução explícita sobre a língua*, como pré-tarefas para auxiliar na compreensão de textos, atividades de análise linguística, exercícios de prática de vocabulário, sistematizações sobre uso de estruturas, utilização de materiais didáticos bilíngues com foco na forma da língua alvo etc. Se pode inferir que a primeira concepção situa a prática mais próxima do ensino focado em conteúdo, enquanto a última, no ensino integrado.

Também varia a concepção de tipo de conteúdo linguístico selecionado como ferramenta ou objeto de ensino. Enquanto algumas práticas focam na *linguagem acadêmica* (compreensão de palestras, apresentações orais, produção de artigos, conhecimento de vocabulário especializado), outros focam apenas no *letramento acadêmico*, enquanto outras, ainda, abrangem as duas dimensões. Por outro lado, existem práticas que também *incluem habilidades comunicativas e conversacionais mais gerais*, como a discussão sobre tópicos da disciplina, o uso cotidiano da língua na sala de aula, estratégias de negociação de sentidos, a compreensão e a produção de textos orais e escritos de gêneros não acadêmicos etc. Os registros de docência compartilhada ou de cursos adjuntos integrados ao conteúdo das disciplinas, em geral, mais próximos de um foco equilibrado, apresentam as três dimensões.

A última coluna do eixo dois elenca as concepções de ensino de conteúdo. A análise revelou que o conteúdo-não linguístico é representado por *temas* (poluição, cultura de países europeus), *processos cognitivos* (classificar, relacionar, comparar), *métodos disciplinares* (observação, registro, problematização, busca por soluções) e *conceitos* (poluição visual e sonora, dejetos orgânicos e inorgânicos). De certo modo, os conteúdos ficam mais evidentes quando se envolvem conceitos tradicionalmente incluídos nas áreas do saber. Conhecimentos menos abstratos, por exemplo, do fazer artístico (produção de material audiovisual e desenhos)



aparecem nas práticas, mas não se tornam objeto de ensino, de modo que o foco se situa mais próximo ao ensino de língua nesses casos.

Fica nítido que os temas também são elementares para a integração, mas existem níveis de aprofundamento no tratamento de tópicos que podem ou não propiciar o desenvolvimento de conceitos e métodos interdisciplinares. Por conseguinte, se pode dizer que os temas são elementos integradores onipresentes, mas é a seleção de conceitos e procedimentos inscritos nos domínios desses temas que situará a prática mais perto de um foco ou de outro.

Tanto os processos cognitivos quanto os métodos disciplinares (em geral, relacionados às tradições de pesquisa das ciências naturais) foram citados frequentemente como práticas privilegiadas de integração. Isso decorre do fato de serem *ações* em direção ao conhecimento; logo, só se concretizam por meio do *uso* da linguagem. Por isso, propiciam interação e utilização da língua como ferramenta de aprendizagem e, por darem forma a tipos textuais – e compõem também gêneros textuais –, atribuem materialidade e formato específico à comunicação, proporcionando que a língua também possa se tornar objeto de ensino.

O terceiro eixo caracteriza os formatos que as práticas integradoras assumem na execução da didática. Podem ser *palestras*<sup>84</sup>, *tarefas*, *sequências* ou *projetos*. A escolha por um formato em detrimento de outro é também consequência da interação entre diferentes elementos do segundo eixo. As palestras caracterizam as aulas expositivas ou expositivo-dialogadas, características do Ensino Superior, encontradas também em outros níveis de ensino. Apesar de ser citada em diversos estudos, é a prática menos recomendada nas análises críticas, uma vez que vários textos advogam a característica *ativa e centrada nos estudantes* das abordagens integradoras, sobretudo nas aplicações em que a língua é objeto de ensino.

O último eixo representa o efeito das abordagens integradas no processo educativo, que, embora seja textualmente citado apenas em trabalhos sobre a abordagem CLIL, aparecem de forma implícita em CBI e EMI também, sobretudo nas práticas que integram elementos diversos do âmbito do conteúdo não-linguístico e tornam a língua objeto de ensino. De certo modo, as aplicações que alcançam maiores graus de integração fazem surgir a questão do *andamento* das aprendizagens em todas as práticas de ensino-aprendizagem. A concepção sociointeracional de ensino coloca isso em evidência quando se recomendam e executam práticas que se calcam menos em aulas expositivas e mais em aulas ativas, desenvolvendo, através de estratégias de amparo ao conhecimento linguístico, o amparo também ao conhecimento disciplinar (por exemplo, trabalhos em grupo que exigem registro coletivo de aprendizagens, projetos que têm

---

<sup>84</sup> Tradução livre de *lectures*.

como fim uma produção textual que evidencia a assimilação de conceitos, tarefas que proporcionam interação entre pares e com o professor sobre o tema de determinado vídeo etc.). Nesse sentido, as práticas mais radicalmente integradas impulsionam um dialogismo que qualifica o processo pedagógico como um todo (MOATE, 2011). Em última instância, esse entendimento leva a conceber que toda aprendizagem, seja em língua materna, seja em língua adicional, é mediada pela linguagem; portanto, estratégias de desenvolvimento de compreensão são úteis para que o ensino de conteúdo (linguístico e não linguístico) alcance resultados mais bem-sucedidos (NIKULA, 2015).

Analisando a miríade de elementos e as possibilidades de combinação, é perceptível que os níveis de integração das propostas de ensino são variados e complexos. Por isso, a postura interdisciplinar também assume diferentes formas. Na próxima seção, apresento um esquema também dessas possibilidades.

### **6.3 Contínuo de manifestações de postura interdisciplinar**

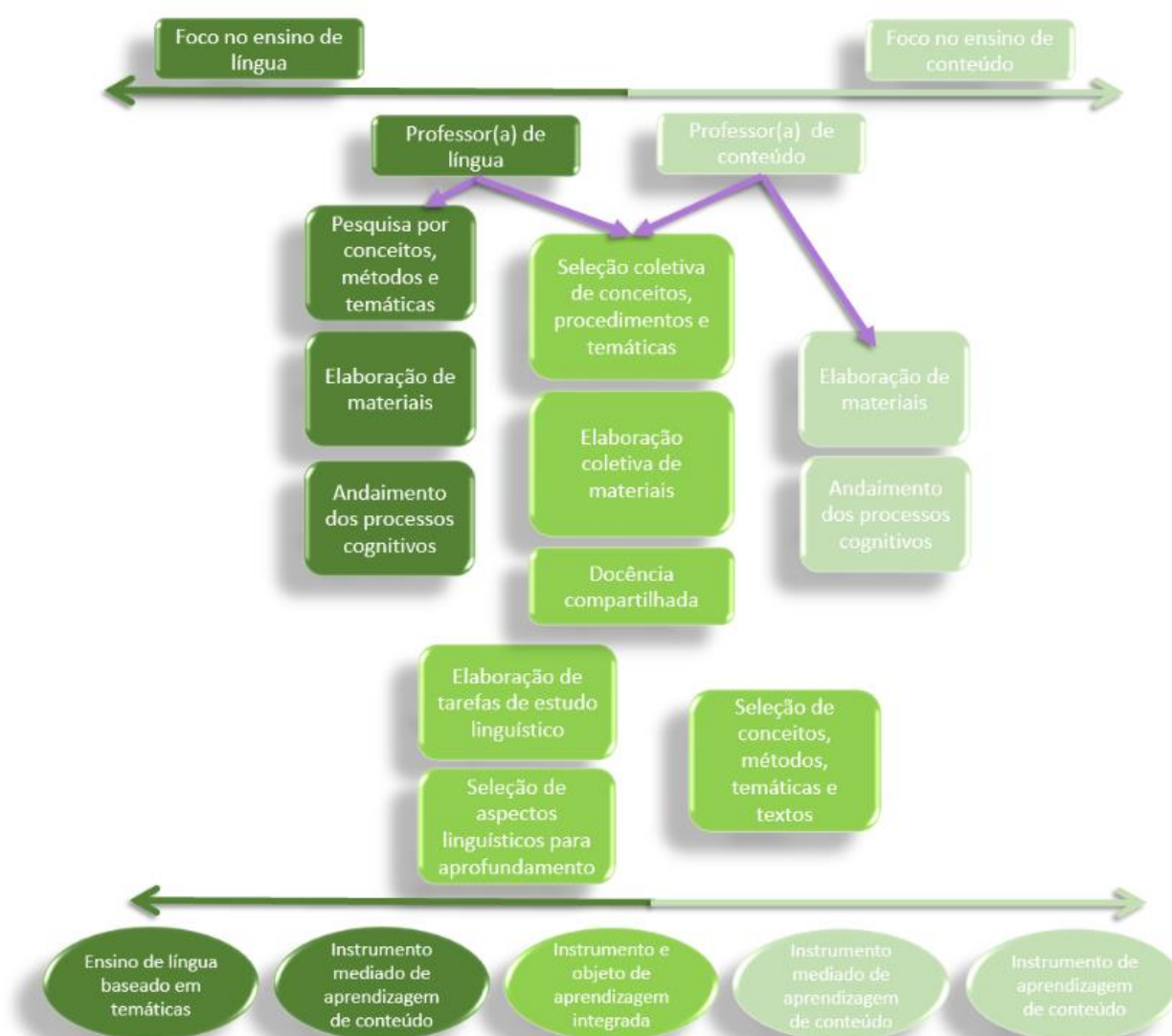
As manifestações de postura interdisciplinar encontradas no corpus são apresentadas esquematicamente na Figura 10. Elas estão situadas em um contínuo como os propostos por Met (1999) e Sarmiento, Tessler e Baumvol (2015), em que, em um extremo, está o foco no ensino de língua e, no oposto, está o foco no ensino de conteúdo. Acrescento ao contínuo as concepções de ensino de língua e conteúdo integrados encontrados nos artigos (*ensino de língua baseado em temas, língua como instrumento mediado de aprendizagem, como instrumento e objeto de aprendizagem integrada e instrumento de aprendizagem de conteúdo*). Dentro desse universo, as diversas ações que caracterizam a postura interdisciplinar e, por isso, possibilitam abordagens integradoras, estão representadas.

No contínuo estão elencadas as ações em direção à interdisciplinaridade na colaboração de professores de língua e professores de conteúdo. Se tratando de um contínuo, mais próximo do foco em ensino de língua estão as aplicações em que é esperado que o professor de língua selecione temáticas, além de conhecimentos relacionados aos campos disciplinares não linguísticos, assim como elaboração de materiais e atividades que proporcionem o andamento de processos cognitivos que possibilitem o desenvolvimento desses saberes.

Essas posturas atualizam, na prática, o foco mais radicalmente situado em ensino-aprendizagem de língua – representado pelo ensino de língua baseado em temáticas, e pela concepção de ensino de língua como instrumento mediado de aprendizagem de conteúdo –, concretizado por meio do uso de materiais que buscam dar suporte ao desenvolvimento do

conhecimento linguístico e não-linguístico. O par simétrico dessa postura diz respeito às posturas interdisciplinares manifestas por professores de conteúdo, que selecionam os conceitos e produzem materiais com foco no andaimento dos processos cognitivos a partir de práticas de linguagem, de modo que a língua também é encarada como instrumento mediado de aprendizagem.

**Figura 11** – Contínuo de manifestações de postura interdisciplinar



Fonte: A autora.

Próximos ao ponto central, se encontram as manifestações com maior potencial integrador: a seleção coletiva de conceitos e procedimentos e a elaboração colaborativa de materiais. A seleção de aspectos linguísticos para aprofundamento, assim como a elaboração de tarefas que executem esse objetivo, são papéis desempenhados por professores de língua,

enquanto a seleção de conceitos, métodos, procedimentos e textos relacionados ao aprofundamento do conhecimento disciplinar são papéis desempenhados por professores de conteúdo.

Descritos os conceitos envolvidos na integração entre conteúdo linguístico e não linguístico, assim como as manifestações de postura interdisciplinar que possibilitam a integração, passo agora para análise e seleção de conceitos, considerando a realidade do ensino de línguas nas séries iniciais no Brasil.

#### **6.4 Elementos relevantes à integração em EF-I no Brasil**

Na seção 3.3 do trabalho analisei, a partir dos estudos sobre as especificidades do EF-I, as características da etapa que possibilitam diálogo com abordagens integradoras ao ensino de línguas. Isso se deve à concepção sociointeracional da aprendizagem e da língua, e ao fato de os documentos incentivarem *uma abordagem multidisciplinar que privilegia o conhecimento das áreas de conhecimento, orientado pelo processo de alfabetização e letramento e de ampliação das práticas sociais* enquanto apontam projetos, sequências e escolhas temáticas como orientadoras da prática.

Nesta seção, explico como os conceitos levantados neste Capítulo, elencados a partir da análise do corpus, se relacionam com o ensino de língua inglesa para crianças. O objetivo dessa discussão é evidenciar como elementos relacionados a práticas integradas se relacionam com o contexto brasileiro ou podem vir a se relacionar. Por isso, retomo as características das séries iniciais, das crianças como sujeito da aprendizagem e do ensino de línguas para crianças.

Para este fim, exploro nesta seção: 1) a aprendizagem significativa como inspiração para as abordagens; 2) o trabalho de seleção de temáticas, conceitos e procedimentos disciplinares; 3) os elementos listados como potencialmente integradores: contextos de comunicação e interação e processos cognitivos; 4) a organização da prática: as sequências, tarefas, projetos e o papel dos gêneros na abordagem de dimensões da linguagem; 5) a inserção do jogo, do lúdico, das histórias infantis e das atividades de linguagem nas práticas e 6) o papel das práticas voltadas ao biletamento. Todos esses elementos são conceitos-chave dos modelos apresentados no Capítulo 7.

Embora os artigos do corpus não definam o que é a aprendizagem significativa, são atribuídos sentidos a essa preocupação ao longo dos textos, como a motivação dos (as) alunos (as), a conexão concreta entre os conhecimentos das disciplinas nos currículos, a percepção da aprendizagem de línguas e o nível de proficiência alcançado na escola. Na Introdução, a

polissemia dessa expressão foi citada, ao mesmo tempo em que se definiu o que este trabalho entende por aprendizagem significativa e, indubitavelmente, a definição eleita se conecta com os sentidos atribuídos nos artigos analisados.

De fato, as duas dimensões da aprendizagem significativa (lógica e psicológica), apontadas por Coll (1994), se conectam aos conceitos estruturantes das abordagens integradoras, uma vez que o foco na dimensão funcional e do uso da língua em sala de aula aumenta o potencial significativo da língua como objeto de ensino, além de estender esse potencial aos objetos de ensino não-linguístico. Além disso, o potencial psicológico também é potencializado, a partir das múltiplas abordagens a um mesmo tema, que vai sendo construído de modo complexo e retomado a partir de diferentes ângulos por cada professora. O potencial psicológico da aprendizagem significativa também pode ser potencializado por meio do tratamento das temáticas transversais que, de acordo com os PCNS (1998), tem o objetivo de trazer para a sala de aula assuntos relevantes para a vida do (a) discente e da sua comunidade, com os quais os saberes das disciplinas se ligam como modo de compreender a realidade a partir do conhecimento historicamente sistematizado. Desse modo, a integração é uma possibilidade de atribuir graus maiores de significância ao ensino de línguas no Brasil.

Considerando, ainda, as pesquisas sobre memória e desenvolvimento da criança (MARTÍ, 2004; BEE; BOYD, 2011), as crianças apresentam melhores estratégias de categorização, memorização e utilização de informações quando conhecem mais sobre um assunto, ou seja, têm expertise sobre aquele tópico – e seu desempenho pode ser melhor que o de adultos, nesse caso. Por isso, o desenvolvimento infantil também aponta que a significância de um conteúdo ensinado pode alcançar graus mais altos se contar com conexões relacionadas a tópicos mais bem conhecidos pela criança. Desse modo, tanto o interesse das crianças (por exemplo, se as atividades envolvem brincadeiras e jogos sobre tópicos com os quais a criança se envolve intensamente), quanto a abordagem integrada, que permite a retomada do mesmo tema ou objeto de ensino a partir de diferentes perspectivas (do objeto de ensino linguístico e não-linguístico) exercem um papel importante.

Uma constatação relevante da análise diz respeito ao fato de que os objetos de ensino linguísticos e não linguísticos se cruzam na prática de ensino-aprendizagem *quando há compartilhamento dos objetivos de aprendizagem entre professores e professoras*. Porém, esses objetivos podem ser mais ou menos *essencialmente* integrados. Se as temáticas são descritas como possíveis eixos curriculares transversais (BRASIL, 1998) e a execução de projetos e sequências interdisciplinares são recomendadas por serem impulsionadoras da interdisciplinaridade nas séries iniciais (NERY, 2007), elas também mostraram ser o eixo

essencial da integração. Por isso, faz sentido pensar que é a partir de temáticas escolhidas em parceria que a integração pode começar a acontecer. No entanto, a integração ocorre mais radicalmente quando outras dimensões são acopladas ao tratamento das temáticas; por isso, a seleção conjunta de conceitos e procedimentos que se tornarão objeto (e, portanto, objetivo) do ensino-aprendizagem é uma manifestação da postura interdisciplinar que permite avançar para além da exploração de temas em comum.

A língua como instrumento de ensino é o outro elemento comum a todas as práticas integradoras. Por outro lado, para que a língua seja ensinada a partir de seus aspectos funcionais e interacionais, as práticas de ensino integrado no contexto brasileiro precisam observar essa concepção. Ela dialoga com os propósitos dos PCNs e do Edital PNLD-2014: *constituir-se um ser discursivo na língua alvo só é possível a partir da prática discursiva*. Por isso, as aulas integradas precisam prever momentos de uso da língua. Porém, é imprescindível que haja também situações de análise linguística, a fim de proporcionar o desenvolvimento de conhecimento sistêmico e organizacional da linguagem a partir de sua utilização (seja recepção, seja produção) (BRASIL, 2008; 2014). Assim, as aulas também se tornam aula *de língua adicional*, se diferenciando de contextos de submersão em que a aula ocorre *em língua adicional* sem que seja objeto de instrução.

Essa concepção integradora, que coloca também a língua como objeto de ensino, é a que mais interessa ao contexto escolar brasileiro. Isso é justificado pela conformação curricular em disciplinas e pelos crescentes debates e práticas relacionadas à inserção do ensino de língua adicional nas séries iniciais. Sendo assim, a inserção de práticas integradoras diz respeito a uma proposta que mantenha parte do propósito multidisciplinar não-fragmentado da organização por áreas e por unidocência no EF-I brasileiro, *apesar* da inserção de uma disciplina no currículo. À medida que se acrescenta a língua adicional como objeto de ensino, de modo que esse objeto dialogue com os propósitos de ampliação de práticas sociais, desenvolvimento do conhecimento das áreas e da centralidade dos processos de alfabetização e letramento, se contribui para que não haja descaracterização da etapa escolar e hiperespecialização dos saberes. Além disso, práticas bilíngues na unidocência por meio da inserção de uma disciplina integrada regida pela professora pedagoga, como as descritas na Introdução (em modalidades CLIL menos integradas nas séries iniciais) são impossíveis no contexto brasileiro, uma vez que a Resolução CNE/CEB 7/10 estabelece a necessidade de formação em Letras para essa atuação.

Por outro lado, a busca por integração como ocorre em alguns contextos citados nos artigos, por exemplo, nas aplicações de CBI nas séries iniciais, em que fica a cargo da professora

de língua toda a preparação de materiais, incluindo a escolha do objeto de ensino disciplinar, não é profícua no contexto brasileiro. Isso ocorre porque desconsidera parte os princípios da postura interdisciplinar, que envolve as duas dimensões: movimentos em relação ao conhecimento que transcende os limites disciplinares e ao diálogo entre pares a fim de adentrar outros mundos disciplinares a partir de uma abordagem qualificada. Isso equivale a dizer que complexificar a abordagem ao conhecimento na escola significa elaborar diálogos entre disciplinas e entre indivíduos, sob pena de os conceitos perderem, justamente, sua complexidade, ao serem selecionados e tratados por pessoas que não possuem conhecimento técnico nem didático. Além disso, no contexto brasileiro de precarização das condições de trabalho docente e de desigualdade salarial ao longo das etapas escolares, é irresponsável colocar sobre a professora de línguas a responsabilidade pelo ensino de mais competências e habilidades que não estão no seu escopo de formação. Por isso, o diálogo e a colaboração docentes são necessários para que haja um cenário qualificado de aprendizagem, mas também de condições de ensino e de trabalho. Alguns estudos apontaram a docência compartilhada e o planejamento integrado como pouco desejáveis ao contexto escolar devido à inviabilidade financeira de tal estruturação pedagógica (DAFOUZ; HIBLER, 2011; FENTON-SMITH; HUMPHREYS, 2015). Por isso, estratégias que impulsionem a postura interdisciplinar, como organização de períodos de planejamento de modo a integrar professores de língua e de conteúdo são movimentos iniciais que podem impulsionar posturas interdisciplinares que abrangem as duas dimensões: em relação ao conhecimento e em relação a pares.

Outro elemento descrito como integrador são os processos cognitivos de alta ordem, que podem integrar os conteúdos linguísticos aos não linguísticos, de forma que a língua seja útil para aprender e sistematizar conhecimentos disciplinares. Os processos cognitivos de alta ordem têm o objetivo de propiciar interações com as dimensões factuais, conceituais, procedimentais e metacognitivas do conhecimento. Para que isso seja possível, é preciso considerar as ações em direção ao conhecimento: analisar, (listar, diferenciar, organizar, atribuir), avaliar (checar, criticar, comparar) e criar (gerar, planejar, produzir) (COYLE; HOOD; MARSH, 2010). Por isso, pensar como as atividades dão forma a esses tipos de ações de pensamento e uso da linguagem é importante para práticas integradas.

Um dos elementos extremamente relevantes para a prática da integração é a organização da prática, uma vez que o planejamento compartilhado de objetivos de ensino-aprendizagem demanda uma escolha de formatação de como esses objetivos serão alcançados (NERY, 2007). Nas abordagens integradoras, as tarefas, as sequências e os projetos foram citados

recorrentemente, embora apenas tarefas tenham sido definidas em termos conceituais. A organização por gêneros também foi citada, ainda que não tenha sido aprofundada por nenhum estudo.

Em relação a esse aspecto, se ressalta que a escolha por uma organização da prática diz respeito aos objetivos do ensino, das possibilidades de tempo e espaço proporcionados pelo currículo e pela estrutura da escola, assim como das atividades integradas. Por isso, é preciso notar o que todas essas possibilidades de organização têm em comum: o estabelecimento de objetivos delineados de conteúdo linguístico e não linguístico; a previsão de uma sequência lógica em direção a uma prática de linguagem mediada, prevendo interação por meio da língua alvo e práticas sociais relevantes ao contexto de ensino e o dinamismo necessário para incorporar nas intervenções pedagógicas as necessidades dos e das estudantes. No Capítulo seguinte, na apresentação dos modelos de planejamento integrados, faço uma breve descrição, simplificada e para fins práticos, para a escolha por essas organizações.

Ao realizar um apanhado teórico dos estudos da infância e do ensino de línguas para crianças, foi constatado que as culturas da infância (as histórias infantis, as brincadeiras, os jogos) são elementos essenciais nas séries iniciais. Embora não tenha aparecido nas abordagens integradoras nessa etapa, no contexto brasileiro, não há como pensar em atuação em EF-I sem incorporar a dimensão que melhor dialoga com o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, isto é, o brincar e o lúdico como formatos de situações de aprendizagem, conforme afirmam as pesquisas no campo da Linguística Aplicada.

Por último, a recorrência do foco no letramento acadêmico e a abordagem multidisciplinar para o letramento do EF-I dialogam no sentido de que as abordagens integradoras são impulsionadoras de práticas de letramento. Dessa forma, se pode afirmar que práticas de linguagem voltadas para o letramento (utilização de métodos de organização da vida cotidiana e de registro das aprendizagens por meio da língua, acesso à cultura letrada por meio de contação de histórias, ampliação do repertório literário por meio de contato com literaturas anglófonas etc.) são potencialmente integradoras e constituem, *per se*, possibilidades de atuação integrada.

Levando em consideração as características do EF-I, o ciclo de alfabetização se diferencia do quarto e quinto ano, justamente, por ter como centro o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, processo que deve estar concretizado no quarto e quinto ano. Nessa etapa, se complexificam as práticas de letramento e, considerando o desenvolvimento da criança, são alcançados maiores níveis de aprofundamento e abstração em relação aos conceitos



trabalhados, além de uma maior responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem e pela avaliação de seu próprio desempenho. Por isso, os modelos elaborados procuram respeitar tanto as características das crianças quanto da etapa escolar e incorporam quatro formas, como o próximo Capítulo explicita.

## **7 MODELOS DE PLANEJAMENTO PARA INTEGRAÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA E CONTEÚDO NAS SÉRIES INICIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Os modelos de planejamento apresentados neste Capítulo são produto da análise dos conceitos realizada no Capítulo 6. São quatro modelos: dois correspondem a práticas de letramento elaboradas a partir de gêneros textuais e dois correspondem a trabalho integrado em diferentes áreas do conhecimento, de modo que cada fase da etapa escolar (ciclo de alfabetização e quarto e quinto anos) é contemplada com dois modelos, um a partir de cada perspectiva. O que se espera é que os primeiros modelos possam integrar de forma mais radical os objetivos de alfabetização e ampliação de práticas sociais escritas em língua materna, enquanto os outros dois modelos, embora também contemplem esse objetivo, partem de conceitos e temáticas das disciplinas e englobam práticas de letramento a partir do objetivo de desenvolver conteúdo não linguístico<sup>85</sup>. A partir de cada modelo foi elaborado um exemplo simples do que se espera de cada item, embora alguns itens relacionados à prática não tenham sido exaustivamente elaborados, uma vez que dependem de escolhas que, por sua vez, dependem do tempo disponível e da estruturação curricular.

Passamos, agora, para a apresentação dos itens dos modelos. Eles estão separados em seções, por fase da etapa: ciclo de alfabetização e quarto e quinto anos. Em cada subseção, reservo o espaço das subseções para descrever os elementos do modelo e o que se espera que seja realizado em cada item do planejamento integrado.

### **7.1 Modelos para atuação no ciclo de alfabetização**

Para o ciclo de alfabetização, é proposto um modelo de planejamento em que as práticas de letramento se articulem em torno de histórias infantis, proporcionando contato com histórias em língua adicional e em língua materna, a partir das quais as atividades são elaboradas – de acordo com os objetivos de cada área. O segundo modelo, relacionado às áreas do conhecimento, procura utilizar as temáticas para desenvolver o conhecimento linguístico em

---

<sup>85</sup> O planejamento a partir de histórias infantis e outros gêneros textuais, além de conteúdos relacionados a alfabetização e letramento, pode incluir conteúdos não-linguísticos que se inserem no campo das disciplinas. Do mesmo modo, conteúdos não-linguísticos podem ser tratados a partir de histórias infantis que impulsionem questionamentos e reflexões sobre determinada temática que evoque saberes disciplinares. Os modelos apresentados são sugestões que permitem às professoras pensar cooperativamente de onde partir traçando dois caminhos (atividades de alfabetização e letramento e conteúdos disciplinares), mas modelos híbridos e que integrem mais do que uma área do saber ao ensino de língua adicional e ao processo de alfabetização e letramento são possíveis.

comunhão com elementos da aprendizagem de objetos não-linguísticos.

### **7.1.1 Modelo de planejamento a partir de histórias infantis**

O modelo (Quadro 11) apresenta duas partes: objetivos e organização da prática. A inspiração temática do modelo tem relação com o que emerge como tema relevante em uma coletânea de histórias infantis, a partir dos quais se trabalham conteúdos. Cada item é explicado a seguir.

#### *1. Objetivos da sequência*

*1A. Tema e relevância temática:* É o assunto que será tratado em sala de aula, a partir do qual os conhecimentos linguísticos e não linguísticos serão desenvolvidos. A relevância temática diz respeito à potencialidade de relações a serem estabelecidas entre o tema e o contexto social e individual dos/as estudantes. Pode ser pensada em termos funcionais (para que serve), conceituais (representa a apropriação de quais conhecimentos historicamente sistematizados pela disciplina) e social para a construção da identidade do sujeito como parte da sociedade. O tema, nesse modelo, precisa ser relacionado ao contexto da história ou da coletânea que será estudada.

*1B. Texto-base:* Representa o texto ou a coletânea de histórias infantis que servirão de base das práticas de letramento, em língua adicional e em língua materna. Devem ser realizadas múltiplas aproximações para desenvolver conhecimento linguístico na língua adicional, conhecimento sistêmico do gênero, reflexão sobre a temática e conhecimento fonêmico/desenvolvimento da língua escrita na língua materna. Pode haver opção de utilização duas histórias infantis sobre o mesmo tema, ou uma história em uma das línguas que dispare atividades e jogos de linguagem.

*1C. Objetivos compartilhados:* Pode ser compreendida a partir do modelo de formulação “*Utilizar estratégias de \_\_\_\_ para compreender \_\_\_\_ utilizando a língua para \_\_\_\_*”. Isso significa que parte dos objetivos podem ser compartilhados e ambas as áreas preservam objetivos independentes. Pode ser realizado um recorte do assunto a fim de adequar as práticas em que a língua adicional se insere ao nível de proficiência. A utilização de estratégias diz respeito à escolha de pelo menos um tipo de atividade relacionada aos processos cognitivos de alta ordem: analisar, (listar, diferenciar, organizar, atribuir), avaliar (checar, criticar, comparar) e criar (gerar, planejar, produzir).

*1D. Objetivos linguísticos:* Podem ser compreendidos a partir do modelo “*Ao final desta sequência, os(as) alunos(as) devem ser capazes de\_\_*”. Diz respeito à memorização e ao uso adequado de vocabulário e estruturas, organizados a partir de competências e habilidades com foco funcional, bem como conhecimentos sistêmicos do gênero história infantil.

*1E. Objetivos de alfabetização e letramento:* Representa os objetivos de desenvolvimento de conhecimento do sistema fonético e alfabético da língua, de proficiência de leitura e práticas letradas estabelecidas pela professora pedagoga de acordo com o estágio de alfabetização do grupo.

## 2. Organização da prática

*2A. Organização:* corresponde a como as práticas vão ser encadeadas e sequenciadas. Podem ter o formato de projeto, sequência (NERY, 2007) ou tarefa. A sequência didática diz respeito a um conjunto de atividades orientadas para um mesmo fim, ou seja, diversas etapas realizadas para atingir determinados objetivos de aprendizagem. O projeto têm a mesma organização das tarefas, mas pressupõem culminância final representada por um produto, uma produção em torno da qual todas as atividades se relacionam, em algum nível (NERY, 2007). Tarefa é uma sequência de atividades a serem realizadas com um fim interacional. Logicamente, tarefas fazem parte de projetos e sequências, mas aqui aparecem como possibilidade elencada nas práticas investigadas, significando uma unidade de várias atividades realizadas em um curto período de tempo, por exemplo, um encontro.

*2B. Propostas de interação mediadas na língua alvo:* É essencial prever quais as situações de comunicação serão promovidas a fim de que professoras e estudantes utilizem a língua alvo. Pode ser representada pelo produto final, no caso de projetos, por culminâncias ao longo de sequências ou pelo foco da tarefa.

*2C. Jogos e brincadeiras:* É fundamental elencar atividades que englobem o lúdico e o brincar ao longo da prática. Embora essas atividades devam estar listadas nos procedimentos como parte orgânica da prática, é importante prever o máximo de atividades lúdicas de natureza diversa (jogos de imitação, situações de faz-de-conta, jogos de linguagem etc.)

*2D. Procedimentos:* Representa a lista de procedimentos didáticos que serão utilizados ao longo das aulas de língua adicional e da professora pedagoga, em docência compartilhada ou não. São todas as atividades que serão realizadas, descritas em

sequência, a fim de conferir materialidade aos objetivos da sequência. Exemplos: folhas de atividades, jogos, vídeos, exercícios, trabalhos em grupo, aulas expositivas etc.

*2E. Avaliação:* É o modo de registro das atividades dos (as) alunos (as) e a forma e o conteúdo da confecção portfólios de seus trabalhos e descobertas em língua inglesa e em língua adicional, que complementa o acompanhamento contínuo e revisão das atividades planejadas.

### **7.1.2 Modelo de planejamento a partir de conteúdos não-linguísticos**

O modelo (Quadro 12) preserva os elementos essenciais para o compartilhamento do planejamento entre professora de língua e professora pedagoga. No entanto, os itens 1A (*Tema e relevância temática*) e 1E (*Objetivos de área*) dão forma à integração de métodos, procedimentos e conceitos como conteúdos disciplinares que se integram às práticas de ensino. A temática passa a representar a situação contextual em que os fenômenos a serem estudados aparecem, enquanto os objetivos passam a ser o que se espera que a (o) aluna (o) em termos de conhecimentos factuais (elementos de constatação e memorização), conceituais (compreensão de fenômenos, processos, relações) e procedimentais (ações em direção ao conhecimento).

## **7.2 Modelos para atuação em quarto e quinto ano**

Para quarto e quinto anos, o primeiro modelo de planejamento se inspira na proposta de Rocha (2009), por isso se organiza a partir de gêneros, de modo que seja possível articular a integração não só a partir das temáticas, mas também do estudo de gêneros em comum (Quadro 15). Isso não exclui, é claro, que a escolha seja pelo gênero histórias infantis – a proposta é que se ampliem as esferas de atividade e de produção escrita e leitura, já que é esperado que os estudantes já estejam alfabetizados. Além disso, esse e o modelo relacionado aos conhecimentos das áreas reserva espaço para sistematização e registro das aprendizagens na língua adicional, prevendo produção escrita – daí que sejam diferenciados das práticas do ciclo de alfabetização<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> Do mesmo modo que ocorre com os modelos nas séries iniciais, uma proposta não exclui a outra: se pode estruturar a partir de gêneros textuais (notícias, por exemplo) sequências para tratar de conteúdos não-linguísticos (por exemplo, fenômenos climáticos). Os modelos aparecem novamente separados para impulsionar práticas e reflexões relacionadas a diferentes dimensões e objetivos de ensino-aprendizagem. Novamente, modelos híbridos e que integrem mais do que uma área do saber ao ensino de língua adicional e ao processo de alfabetização e letramento são possíveis.

**Quadro 11** – Modelo de integração I: Letramento através de histórias infantis no ciclo de alfabetização

<b>1. OBJETIVOS</b>	
<i>A. Tema e relevância temática: Medos e monstros. A relevância consiste em possibilitar debate sobre os medos das crianças a partir de histórias de engano.</i>	
<i>B. Texto-base: “Gruffalo” (em inglês) e “O filho do Grúfalo” (em português)</i>	
<i>C. Objetivos compartilhados:</i>	<i>Utilizar estratégias de compreensão oral para compreender e identificar rimas, utilizando a língua adicional para compreender e interagir com uma história, reconhecendo, em ambas as línguas, características dos personagens, estrutura narrativa, rimas e continuidade entre duas histórias.</i>
<i>D. Objetivos linguísticos:</i>	<i>Ao final desta sequência, os alunos devem ser capazes de:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar e nomear personagens (animais);</li> <li>- Expressar medo utilizando primeira e terceira pessoa (“I’m afraid of.../He is afraid of...);</li> <li>- Utilizar vocabulário relacionado a lugares na floresta;</li> <li>- Reconhecer sons rimados em inglês.</li> </ul>
<i>E. Objetivos de área:</i>	<i>Ao final desta sequência, os alunos devem ser capazes de:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (Re)Conhecer a estrutura narrativa comum de ambas as histórias, que envolvem medo e engano.</li> <li>- Brincar com rimas.</li> <li>- Realizar registro escrito de exercícios de interpretação da história, identificando a sequência dos fatos.</li> <li>- Registrar, por escrito e com apoio, uma lista de personagens e características rimadas.</li> <li>- Criar um quadro coletivo de palavras rimadas a partir das rimas utilizadas na história.</li> </ul>
<b>2. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA</b>	
<i>A. <input type="checkbox"/> Projeto <input type="checkbox"/> Sequência <input type="checkbox"/> Tarefa</i>	
<i>B. Propostas de interação mediadas na língua alvo:</i>	<i>- Brincadeira de faz de conta no pátio com construção dos cenários da floresta;</i> <i>- Desenho e exposição oral: os medos e por que não precisa ter medo (em duplas);</i> <i>- Brincadeira “guess who” com características dos animais da história.</i>
<i>C. Jogos e brincadeiras:</i>	<i>- Criação do jogo da memória bilíngue dos personagens com seu equivalente em inglês para ler e em português para produzir; brincadeira “guess who” a partir das características e falas dos personagens; brincadeira de faz-de-conta de criação de lugares da floresta no pátio.</i>
<i>D. Procedimentos:</i>	<i>Contação da história com fantoches de papel e com exploração do objeto livro; releitura com identificação e lista de rimas, criação de cartazes com diferentes cenários da floresta, exercícios de lacunas e de sequencição de fatos etc.</i>
<i>E. Avaliação:</i>	<i>Portfólio com banco de personagens e registro dos medos (em desenho); registro da sequência dos fatos em desenho e texto em português, minibancos de palavras que rimam em português.</i>

**Quadro 12** – Modelo de integração II: Conteúdos não linguísticos no ciclo de alfabetização

<u>1 OBJETIVOS</u>	
A. Tema e relevância temática: Alimentação saudável. A relevância temática diz respeito à consciência da importância da alimentação e das escolhas alimentares.	
B. Texto-base: Pirâmide alimentar (Opções: história infantil “A família urso comendo bobagem demais”/ “Berenstein Bears eating too much junk food”)	
.Objetivos compartilhados:	Utilizar estratégias de classificação para compreender a natureza dos alimentos utilizando a língua adicional para identificar categorias, nomear alimentos e expressar gosto.
D. Objetivos linguísticos:	Ao final desta sequência, os alunos devem ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear alimentos comuns do dia a dia de todos os grupos alimentares;</li> <li>- Classificar de acordo com categorias;</li> <li>- Expressar gosto por alimentos específicos.</li> </ul>
E. Objetivos de área:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos factuais: (re)conhecimento de categorias de alimentos de acordo com seus atributos.</li> <li>- Conhecimentos conceituais: compreensão das categorias de alimentos de acordo com seus nutrientes (por - exemplo, alimentos construtores e energéticos) e seus atributos em comum (por exemplo, frutas e massas)</li> <li>- Conhecimentos procedimentais: classificação de alimentos e tomadas de decisão na alimentação</li> </ul>
<u>2. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA</u>	
A. <input type="checkbox"/> Projeto <input type="checkbox"/> Sequência <input type="checkbox"/> Tarefa	
B. Propostas de interação mediadas na língua alvo:	Criação de um supermercado de faz de conta; elaboração de placas bilíngues; ida o supermercado.
C. Jogos e brincadeiras:	Brincadeira estruturada de ida ao supermercado para compras e posterior “armazenamento” dos alimentos de acordo com diferentes classificações, brincadeira para expressar gostos.
D. Procedimentos:	Criação do supermercado, ida ao supermercado (hipótese inicial), estudo da pirâmide alimentar, construção de pirâmide concreta, brincadeira de expressar gostos etc.
E. Avaliação:	Portfólio com classificação de alimentos, listas em português de cada categoria e registro sobre o gosto relacionado a eles, em inglês.

### **7.2.1 *Modelo de planejamento a partir de gêneros***

Existem diversas propostas que colocam o gênero com instrumento ou megainstrumento de ensino (RCS, 2009; ROCHA, 2009; SCHNEWLY; DOLZ, 2004). Aqui, os gêneros são encarados como tipos textuais que dão forma à comunicação de forma mais ou menos estável (ROJO, 2010).

A sugestão é que um ou dois gêneros sejam determinados como foco do ensino-aprendizagem de ambas as línguas e que o processo possa contar com acesso a outros gêneros. No entanto, a reflexão sistêmica sobre a comunicação, de acordo com essa proposta, se centra em um ou dois gêneros específicos (conforme exemplo no Quadro 16). Assim, se propõe que haja tarefas de recepção, compreensão, análise e produção de textos do gênero determinado, em língua materna e em língua adicional, a fim de ampliar o conhecimento linguístico, funcional e sistêmico. A temática escolhida pode incluir o tratamento de conteúdos disciplinares linguísticos e metalinguísticos da língua portuguesa e, ainda, conteúdo não-linguístico, a partir do qual também se pode desenvolver tarefas específicas, criando um modelo híbrido de planejamento.

### **7.2.2 *Modelo de planejamento a partir de conteúdos não-linguísticos***

Esse modelo é elaborado de modo semelhante à proposta para práticas no ciclo de alfabetização. No entanto, reserva espaço específico para produção textual.

Como o modelo se repete em relação aos modelos relacionados ao primeiro ciclo, é apresentado, nesta subseção, apenas o exemplo do Modelo IV, de modo que no item “Objetivos compartilhados” consta a produção de texto em língua adicional.



**Quadro 13** – Modelo de integração III: Letramento através de gêneros

<b>1 OBJETIVOS</b>	
<i>A. Tema e relevância temática: Críticas a filmes e livros relacionados a contos de fadas. A relevância temática diz respeito a um tipo de histórias infantis que faz parte da cultura cinematográfica e literária infantil, parte do repertório cultural presente na vida das crianças. Tratar de gostos e preferências a partir de resumos possibilita o desenvolvimento e a expressão de senso estético crítico.</i>	
<i>B. Gêneros e textos-base: Resumo e resenha.</i>	
<i>C. Objetivos compartilhados:</i>	<i>Utilizar estratégias de síntese e análise para resumir e elaborar críticas sobre filmes e livros relacionados a contos de fadas em língua portuguesa, utilizando a língua adicional para ler resumos e resenhas de filmes na plataforma IMDB e elaborar pequenos comentários críticos sobre filmes.</i>
<i>F. Objetivos linguísticos:</i>	<i>Ao final desta sequência, os alunos devem ser capazes de:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar estratégias de leitura: destaque de palavras chave e palavras conhecidas para ler pequenos trechos dos gêneros resenha e comentário;</li> <li>- Reconhecer e utilizar adjetivos e estruturas de críticas para ler resumos e comentários e descrever impressão pessoal sobre filmes.</li> <li>- Identificar e usar vocabulário relacionado a elementos comuns em contos de fadas clássicos e modernos.</li> <li>- Escrever pequenos comentários críticos sobre filmes relacionados a contos de fadas.</li> </ul>
<i>G. Objetivos de alfabetização e letramento:</i>	<i>Ao final desta sequência, os alunos devem ser capazes de:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar resumo de resenha;</li> <li>- Identificar as partes essenciais de resumos e resenhas;</li> <li>- Escrever resumo e resenha crítica sobre um filme;</li> <li>- Desenvolver algum aspecto específico da organização textual, p. ex., paragrafação, coesão, coerência etc.</li> </ul>
<b>2. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA</b>	
A. <input type="checkbox"/> Projeto <input type="checkbox"/> Sequência <input type="checkbox"/> Tarefa	
<i>B. Propostas de interação mediadas na língua alvo:</i>	<i>Apresentação, em grupos, de elementos de contos de fadas presentes em determinado filme; encenação de partes clássicas de contos de fadas para adivinhação, com planejamento escrito em português e diálogos escritos e apresentados em inglês; atribuição de “estrelas” a encenações com justificativa e tempo de defesa etc.</i>
<i>C. Jogos e brincadeiras:</i>	<i>Encenação de partes clássicas de contos de fadas: maldições, casamentos, batalhas; jogo estilo quiz (guess which) elaborado pelos alunos sobre contos de fadas clássicos e filmes baseados em contos de fadas.</i>
<i>D. Procedimentos:</i>	<i>Leitura e análise de resumos de filmes em capas de DVDs, exibição de ciclo de filmes selecionados, apreciação crítica dos filmes assistidos, criação de listas de filmes, exploração da plataforma IMDB, exercícios de narração de enredo em língua materna e em língua adicional etc.</i>
<i>E. Avaliação:</i>	<i>Produção de uma fanzine com resumos e resenhas de filmes relacionados a contos de fadas, produzidos e também selecionados do IMDB. Possibilidades de autoavaliação a partir de grade de critérios para fanzine a apresentação oral.</i>

**Quadro 14** – Modelo de integração IV: Conteúdos não linguísticos em quarto e quinto anos

<b>1 OBJETIVOS</b>	
<i>A. Tema e relevância temática: Onde eu moro? O (re)conhecimento do lugar onde se vive, assim como a comparação entre diferentes lugares, tem relevância funcional para a localização geográfica, relevância conceitual para o conhecimento das unidades em que o espaço é fragmentado e relevância social para a construção da identidade do sujeito.</i>	
<i>B. Texto-base: Mapa-múndi e verbetes da wikipedia sobre locais do mundo.</i>	
<i>C. Objetivos compartilhados:</i>	<i>Utilizar estratégias de listagem de atividades e tipos de locais, descrição de elementos da paisagem e relação hierárquica entre unidades geográficas para compreender a diferença entre zonas urbanas e zonas rurais, utilizando a língua adicional para nomear lugares da cidade, descrever espaços e atividades predominantes em espaços rurais e urbanos e falar sobre o lugar onde vive.</i>
<i>D. Objetivos linguísticos:</i>	<i>Ao final desta sequência, os alunos devem ser capazes de:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear unidades geográficas;</li> <li>- Produzir uma pequena descrição do local onde vive e situar esse local geograficamente;</li> <li>- Descrever atividades relacionadas aos âmbitos rurais e urbanos a partir de paisagens de diferentes lugares do mundo.</li> </ul>
<i>D. Objetivos de área:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos factuais: Identificação das unidades geográficas mais próximas (rua, bairro, cidade, estado).</li> <li>- Conhecimentos conceituais: diferenciação dos elementos da paisagem rural e urbana; identificação dos aspectos da função do espaço e em seu bairro e na sua cidade; compreensão de modelos de utilização do espaço na sua cidade e em outras cidades do mundo.</li> <li>- Conhecimentos procedimentais: descrição de locais e atividades recorrentes quando predomina a ruralidade ou a urbanidade.</li> </ul>
<b>2. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA</b>	
A. <input type="checkbox"/> Projeto <input type="checkbox"/> Sequência <input type="checkbox"/> Tarefa	
<i>B. Propostas de interação mediadas na língua alvo:</i>	<i>Brincadeira do estilo “guess which”, criação de legendas para fotos do lugar onde se vive.</i>
<i>C. Jogos e brincadeiras:</i>	<i>Brincadeira do estilo “guess which”, criação de cenários e cenas urbanas e rurais (faz-de-conta)</i>
<i>D. Procedimentos:</i>	<i>Exploração do mapa mundi e de fotos de ambientes rurais e urbanos, descrição em língua materna dos lugares observados, exploração de fotos de diversos lugares do mundo, criação de mapa mundi colaborativo etc.</i>
<i>E. Avaliação:</i>	<i>Elaboração de legenda descritiva de foto de lugar onde vive, com referências a unidades geográficas e localização.</i>

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi motivada pela intenção de refletir sobre as práticas de ensino de línguas adicionais nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Buscando por abordagens que possibilitassem a não disciplinarização e, portanto, um movimento em direção à interdisciplinaridade, a pesquisa explicitou conceitos relacionados a perspectivas integradoras criadas no âmbito do ensino de línguas. Busquei, desse modo, conceitos orientadores da prática no sentido de ir além de temáticas compartilhadas entre disciplinas e avançar em direção a ações ainda mais radicalmente integradoras.

Durante o processo de exploração inicial a respeito das abordagens, se percebeu que seria essencial entender como conteúdos linguísticos e não linguísticos se articulam nas práticas e como professoras das diferentes áreas se organizam para efetivar a integração. Por isso, esse foco guiou a investigação bibliográfica.

Nesse processo, se constatou que essas abordagens apresentam práticas bastante diversas entre si, mas preservam alguns elementos em comum. A concepção sócio-interacional de aprendizagem e de língua, sobretudo, desempenha papel central, uma vez que se entende que a língua possibilita não só *acesso* como também *interação* com o conhecimento, e, quando se torna objeto de ensino, impulsiona práticas sociais na língua adicional que alcançam potencial significativo maior na vida escolar de alunos e alunas.

A revisão bibliográfica relacionada ao contexto escolar brasileiro também possibilitou ver que, além dessa concepção, as abordagens e os documentos nacionais recomendam que as aulas sejam orientadas segundo uma lógica sequencial, o que envolve planejamento e, no caso de sequências integradas, planejamento em parceria. Além disso, essa análise permitiu concluir que as práticas da infância, sobretudo o brincar e as histórias infantis, precisam ser contempladas no currículo de EF-I.

O estudo apresenta algumas limitações, entretanto. As limitações da análise bibliográfica dizem respeito ao corpus da pesquisa. Como já foi discutido, embora os acervos de consulta bibliográfica sejam os melhores, hoje, disponíveis online no Brasil, eles não representam a totalidade da produção científica, principalmente considerando que foram selecionadas apenas revistas nacionais de alto impacto. Por isso, pode haver artigos relevantes que tenham ficado fora do escopo da análise. Além disso, embora o objetivo do levantamento fosse buscar por análises relacionadas a práticas integradoras, foi necessário escolher algumas abordagens como objeto de pesquisa, o que fez com que práticas que talvez também

interessassem aos fins da pesquisa ficassem de fora. Levando em consideração o levantamento sobre práticas nas séries iniciais, além de o corpus ser numericamente bastante limitado, poucas iniciativas relacionadas aos primeiros anos de escolarização foram encontradas. O quarto e o quinto ano de escolarização foram os mais investigados, de forma que a maioria das práticas se encontra calcada na interação por meio da língua escrita. Esse dado leva a crer que as práticas de ensino de língua adicional no ciclo de alfabetização, pelo menos no âmbito da integração, carecem de investigação.

Considerando as abordagens selecionadas e as fontes de pesquisa, ainda assim, diversos textos foram excluídos devido à dificuldade de acesso. Não houvesse ocorrido esses problemas, o corpus poderia ser mais significativo numericamente. Além disso, elementos importantes para uma compreensão global das abordagens – a comparação minuciosa das abordagens em termos sociopolíticos e pedagógicos, o ensino de línguas de prestígio *versus* de línguas minoritárias, as questões políticas e educacionais da implementação de CLIL na Europa, a comparação de resultados de aquisição de língua e conteúdo, as práticas translíngues nos ambientes integrados, entre outros – não puderam ser analisados devido à limitação de tempo e espaço desta dissertação. No entanto, são elementos que emergem dos textos como relevantes para entender as práticas integradoras. Por isso, podem ser tema de pesquisa a partir do mesmo corpus de artigos.

Ademais, se buscou entender as práticas a partir de textos analíticos que nem sempre abarcavam as questões eleitas relevantes para o contexto da pesquisa. Por isso, um desdobramento possível nesse sentido é a elaboração, implementação e análise de experiências integradoras na *prática*. Logo, o desdobramento mais importante desta pesquisa é, justamente, a busca e a documentação de práticas integradas no contexto brasileiro, a fim de proporcionar análises fundamentadas no fazer pedagógico.

Conforme afirma Garcia (2006), o *pensar* interdisciplinar precisa estar mais próximo do *fazer* interdisciplinar:

Eu me perguntava, e ainda me pergunto, por exemplo, se a teorização sobre interdisciplinaridade fala *com* as escolas. Os estudos de interdisciplinaridade são formas de diálogo *com* as escolas? Ou ainda insistimos numa teorização que remete *às* escolas, que fala *das* escolas, mas que não produz *junto às* escolas? Não estaríamos produzindo teoria sobre a interdisciplinaridade de um jeito “antigo”, justamente de um modo que ajuda a produzir fragmentação nas escolas? Será mesmo que ao tratarmos de interdisciplinaridade estaríamos produzindo teorias como quem fala aos professores como pensar, como fazer, como ser? Penso que é nas escolas, e através das práticas que exercem os educadores, que a interdisciplinaridade ganha legitimidade. Nas escolas, a interdisciplinaridade inventa práticas, mas as práticas também ajudam a inventar a interdisciplinaridade (GARCIA, 2006, p. 61).

Como ressaltai na Introdução, as intenções iniciais de pesquisa estão calcadas no fazer interdisciplinar junto à escola. Devido aos motivos então narrados, a investigação foi delimitada; apesar disso, a prática orientou todo o estudo. Por isso, toda a movimentação teórica teve como ponto de intersecção modelos de integração para um trabalho integrado. Os modelos de integração sistematizam os conceitos que emergiram como relevantes para planejamento integrado.

Se espera que professoras (es) que buscam uma atuação mais integrada possam trilhar caminhos bem informados sobre as possibilidades de criar práticas interdisciplinares e, assim, materializar um *fazer pedagógico* menos hiperespecializado e mais coerente com a proposta das séries iniciais.

Retomando as epígrafes iniciais, é necessário que as professoras de todas as áreas do EF-I ouçam as crianças e reconheçam que elas sabem (e têm de) pensar para aprender. Além disso, existem caminhos que possibilitam que a professora de língua utilize menos *cartazes sobre árvores*, menos estruturas isoladas, menos vocabulário descontextualizado, menos contextualizações construídas de modo solitário. Existem caminhos que permitem à professora reconhecer, no contexto escolar, *a floresta que a cerca*, as imensas possibilidades de desenvolver conhecimentos, trabalhando em parceria com seus colegas, convidando alunos e alunas a explorarem a língua e a desenvolver conhecimentos de modo *mais significativo*.

## Referências

- ADRIÁN, Maria. An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes. *Huarte de San Huan. Filología y Didáctica de la Lengua*, v. 11, p. 93-101, 2011.
- ALMEIDA, A. N. Contruindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- \_\_\_\_\_. A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ALVES, J. G. Ensino de inglês no Fundamental I: um processo de construção em parceria. Comunicação Oral no *X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2013.
- ALTENHOFEN, Cléo. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes/ALAB. p. 93-116, 2013.
- AMARA, Muhammad. Policy and Teaching English to Palestinian Students in Israel: An Ecological Perspective to Language Education Policies. *Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global*. Nova York: Springer, 2014. p. 105-118.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ASPESI, Cristiana; DESSEN, Maria; CHAGAS, Jane. A ciência do desenvolvimento humano: Uma perspectiva interdisciplinar. DESSEN, Maria; COSTA JÚNIOR, Áderson (Eds.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 19-36.
- ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2012.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- \_\_\_\_\_; RANGEL, Egon. Tarefas de educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2015, p. 63-81.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmen. Por que voltamos a falar e a trabalhar com pedagogia de projetos? *Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho*, v.3, n.4, p.8-13, 2004.
- \_\_\_\_\_. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014.
- BATOCCHIO, Luciana. *Uma investigação sobre os instrumentos avaliativos de um curso de LE utilizando planejamento temático baseado em tarefas para professores pré-serviço de contexto adverso*. 139 p. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- BEE, Helen; BOYD, Denise. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

BOÉSSIO, Cristina. Reflexões sobre a formação do professor de língua espanhola que atuará com crianças das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. TONELLI, Juliana; CHAGURI, Jonathan. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2013. p. 219-238.

BORBA, Ângela; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. BEAUCHAMP, Jeanete. et al. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-56.

BORGES, Clarissa. *Panorama do ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado). 2015. 117 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Orientações para a inclusão de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos*. Brasília: MEC/SEF, 2007. 135 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 10 de março de 2016. Acesso em: 10 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações Gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nove Anos*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em 10 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em 10 de março de 2016.

BRASIL, Edital do Plano Nacional do Livro Didático 2014 – Anos Finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 10 de março de 2016.

BRINTON, Donna; SNOW, Marguerite; WESCHE. Marjorie. *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House, 1989.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *CalidoscÓpio*, v. 5, p.24-30, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, p. 923-939, 2007.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada: Língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CATHERINE, Chua Siew Kheng. A New Model of Bilingualism for Singapore: Multilingualism in the Twenty-First Century. RICENTO, Thomas (Ed.). *An introduction to language policy: theory and method*. Malden: Blackwell, p. 65-84, 2009.

CENOZ, Jasone. Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, v. 28, n.1 p.8-24, 2015.

\_\_\_\_\_; GENESEE, Fred; GORTER, Durk. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, v. 35, n. 3, p. 243–262, 2014.

\_\_\_\_\_; GORTER, Durk (Orgs.). Toward a multilingual approach in the study of multilingualism in school contexts. *The Modern Language Journal*, v. 95, n.3, p. 339-343, 2011.

CHAGURI, Jonathas. O ensino do espanhol com brincadeiras para aprendizes brasileiros. *Revista X*, v. 2, 2009.

COLL, César. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*, v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 19-42.

COLL, César. Significado e sentido na aprendizagem escolar: reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 145-59

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

CORADIM, Josimayre; TANACA; Jozélia. Inglês nas séries iniciais e inglês no contexto de língua franca: contribuições reflexivas para processos de formação continuada e ensino-aprendizagem. *Revista Glauks*, v. 13, p.135-155, 2013.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. BEAUCHAMP, Jeanete. et al. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 57-68.

COYLE, Do; HOOD, Philip; Marsh, David. *Clil: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRISTOVAO, Vera Lucia Lopes; GAMERO, Raquel. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 48, n. 2, p. 229-245, 2009.

CUMMINS, James. Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills. *Modern Language Journal*, v. 61, n.1, p. 3-12, 1977.

\_\_\_\_\_.Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, v. 49, n. 2, p. 222-251, 1979.

\_\_\_\_\_. Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students. OVANDO, Carlos; COMBS, Mary. *The politics of multiculturalism and*



*bilingual education: Students and teachers caught in the cross-fire.* Boston: McGraw-Hill, 1999, p. 126-147.

\_\_\_\_\_. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

DALTON-PUFFER, Christiane; LINARES, Ana; LORENZO, Francisco; NIKULA, Tarja. "You Can Stand Under My Umbrella": Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, v. 35, n. 2, 2014. p.213-218.

DAVIS, Claudia. Piaget ou Vygotsky: Uma Falsa Questão. *Coleção Memória da Pedagogia: Vygotsky – Uma Educação Dialética*, v. 2, São Paulo: Duetto, 2005.

DE FINA, Ana; PERRINO, Sabrina (Orgs.). Transnational identities [Special issue]. *Applied Linguistics*. v. 34, n. 5, 2013.

DEARDEN, Julia. *English as a medium of instruction: growing global phenomenon.* Londres: British Council, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

DOMINGUES, Débora; GIBK, Cristina. Narrativas no ensino de língua inglesa na educação infantil: discutindo algumas práticas. TONELLI, Juliana; CHAGURI, Jonathan. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco.* Curitiba: Appris, 2013, p. 111-136.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.* São Paulo: Loyola, 1993.

FRANCO, Paki; CERVERA. *Manual para o uso não sexista da linguagem.* PROTECA, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.* São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Interdisciplinaridade: Atitude e Método.* Instituto Paulo Freire São Paulo, 1999. Disponível em [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org). Acesso em: 18 fev. 2010.

GASPARINI, Nathália. *Experiência docente no curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: diálogos entre educação linguística, agência de letramento e educação indígena.* 2013. 64 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GASPARINI, Nathália; SARMENTO, Simone. Um retrato da atuação de acadêmicos em Ensino de Língua Inglesa para Crianças: problematizando a formação de professores, no prelo.

GARTON, Sue; COPLAND, Fiona; BURNS, Anne. *Investigating global practices in teaching English for Young Learners.* London: British Council, 2011.

GEBAUER, Sandra; ZAUNBAUER, Anna; MOLLER, Jens. Cross-language transfer in English immersion programs in Germany: Reading comprehension and reading fluency. *Contemporary Educational Psychology*. v. 38, n. 1, p.64-74, 2014.

GENESE, Fred; LINDHOLM-LEARY, Kathryn. Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, v. 1 n. 1, p. 3-33, 2013.

GIMENEZ, Telma. Apresentação. ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana; SILVA, Kléber Aparecido (Orgs.). *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p.13-25.

\_\_\_\_\_. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013, p. 199-218.

\_\_\_\_\_.; TANACA, Jozélia.; PERES, Rafaeli.; OLIVEIRA, Anísia. The introduction of English language learning at early stages of schooling: the experience of Londrina Global. *Linguagem e Ensino*, v. 16, n. 2, p. 343-362, 2013.

GORTER, Durk; ZENOTZ, Victoria; CENOZ, Jasone. Introduction: Minority Language Education Facing Major Local and Global Challenges. \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global*. Nova York: Springer, 2014.

HAYWOOD, Kathleen; GETCHELL, Nancy. Desenvolvimento Motor ao longo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HIDALGO, Victória; PALÁCIOS, Jesús. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. V. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 181-191.

HILL, Richard; MAY, Stephen. Exploring biliteracy in Māori-medium education: An ethnographic perspective. McCARTY, Teresa. *Ethnography and Language Policy*. Nova York: Routledge, 2011.

HORNBERGER, Nancy. *Continua of Biliteracy: an ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

\_\_\_\_\_. LINK, Holly. Translanguaging in Today's Classrooms: A Biliteracy Lens. *Theory Into Practice*. v. 51, n. 4, p. 239-247, 2012.

JAEGER, Aline. Ensino de inglês para crianças: sim ou não? As crenças de uma família em relação às línguas adicionais. *Revista Entrelinhas*, v. 7, n. 1, p. 105-121.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. \_\_\_\_\_ (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, 2006, p. 409-424.

LEAL, Telma; ALBUQUERQUE, Eliana; MORAIS Artur. Letramento e Alfabetização: Pensando a Prática Pedagógica. BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.69-81.

MACEDO, Lino de. A questão da inteligência: todos podem aprender? OLIVEIRA, Marta; SOUZA, Denise; REGO, Cristina (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna, 2002, p. 117-134.

MAGALHÃES, Vivian. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. TONELLI, Juliana; CHAGURI, Jonathan. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2013, p. 239-260.

MATURANA, Humberto. *Del ser al hacer*. Santiago do Chile: Noreste, 2004.

- MARTÍ, Eduardo. Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. V. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 233 – 251.
- MEC/INEP. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, 2009.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e Educação Bilíngue - discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 5, 2005. p. 1-13
- MEHISTO, Peeter; MARSH, David; FRIGOLS, María Jesús. Uncovering CLIL. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education, 2008.
- MACIEL, Beatriz. Projeto Rio Criança Global: investigando propostas e práticas. *Comunicação Oral no X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2013.
- MELLO, Mariana. *Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR*. Dissertação (Mestrado). 2013. 149 p. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- MET, Myriam. *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center, 1999.
- MIRANDA-ZINNI, Andrea. Atividade social: um conceito para reflexão sobre o ensino-aprendizagem de inglês para crianças através de histórias infantis. TONELLI, Juliana; CHAGURI, Jonathan. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2013, p. 131-160.
- MORENO, María Carmen. Desenvolvimento e conduta social dos dois aos seis anos. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*, v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004a, p. 214-232.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. V. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004b, p. 257-208.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MOON, Jayne. *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2004.
- MOURA, Selma. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. 2009. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- \_\_\_\_\_. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. SILVA, Kléber; ROCHA, Cláudia; TONELLI, Juliana. *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-aprendizagem e Formação Docente*. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 269-296.
- NASCIMENTO, Ana Maria. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete. et al. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 25-32.
- NETO, Francisco; ALMEIDA, Geciely; CAON, Giane; RIBEIRO, Joyce; CARAM, Janaína; PIUCCO, Elaine. Desenvolvimento Motor de Crianças com Indicadores de Dificuldades na Aprendizagem Escolar. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 15, n. 1, 2007, p. 45-51.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. BEAUCHAMP, Jeanete. et al. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 109-135.

OLIVEIRA, Luciano. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Gilvan. *Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico* MOURA, Fábio; SILVA, Heronides (Orgs.). O direito à fala ? A questão do preconceito lingüístico Florianópolis, Editora Insular, 2000, p. 83-92.

PEYTON, Joy Kreeft. Language of Instruction: Research Findings and Program and Instructional Implications. *Reconsidering Development*, v. 4, n. 1, p. 17-34, 2015.

PALÁCIOS, Jesús. Psicologia Evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*, v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_; CUBERO, Rosário; LUQUE, Alfonso; MORA, Joaquín. Desenvolvimento físico e psicomotor depois dos dois anos. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*, v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 127-141.

\_\_\_\_\_; HIDALGO; Victória. Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*, v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 268-287.

\_\_\_\_\_; GONZÁLEZ, María; PADILHA, María. Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os seis anos e a adolescência. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*, v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 199-213.

\_\_\_\_\_; MORA, Joaquín. Crescimento físico e desenvolvimento psicomotor até os dois anos. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*, v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 55-70.

PICANÇO, D. C. L. Para que queremos ensinar LE às nossas crianças. TONELLI, Juliana; CHAGURI, Jonathan. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2013, p. 261-280.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PIRES, Simone. Ensino de inglês na educação infantil. SARMENTO, Simone; MULLER, Vera (Orgs.). *O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004, p. 19-42.

PEREIRA, Miguel. Desenvolvimento da linguagem. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. V. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 160-180.

PUFFER, C. D.; NIKULA, T.; UTE, S. Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. In: PUFFER, C. D.; NIKULA, T.; UTE, S. *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Filadélfia: John Benjamins Publishing, 2010

RICENTO, Thomas. Topical areas in Language Policy: an overview. \_\_\_\_\_. (Ed.). *An introduction to language policy: theory and method*. Malden: Blackwell, 2009.

RIESGO, Rudimar. Aprendizagem normal: anatomia da aprendizagem. ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 9-27.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RINALDI, Simone. *O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol para crianças*. Tese (Doutorado). 2011. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. 260 p.

\_\_\_\_\_. Como as crianças aprendem e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. *Vertentes & Interfaces: Estudos Linguísticos e Aplicados*. v. 6, n. 2, 2014. p. 279-298.

\_\_\_\_\_; FERNÁNDEZ, Isabel. Ensino de língua estrangeira a crianças: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão. TONELLI, Juliana; CHAGURI, Jonathan. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2013, p. 61-104.

ROCHA, Cláudia. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação (Mestrado). 2006. 328 p. Universidade Estadual de Campinas, Campinas., 2006.

\_\_\_\_\_. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. v. 48, p. 247-274, 2009.

\_\_\_\_\_. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

RODRIGO, Maria José. Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e os seis anos. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*, v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 142-159.

ROJO, Roxane. *Gêneros textuais*. Londrina: Aymará, 2010.

ROTTA, Newra. Aprendizagem normal: Introdução. ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 3-9.

\_\_\_\_\_; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

\_\_\_\_\_; BRIDI FILHO, César; BRIDI, Fabiane. *Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SARDAGNA, Helena. Abordagem interdisciplinar: uma reflexão a partir da formação docente. HOPPE, Marta; WOLFFENBÜTTEL, Cristina. *Educação e interdisciplinaridade: perspectivas para a formação de professores*. São Leopoldo: Oikos, 2014.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. \_\_\_\_\_. *As crianças, contexto e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Simone; TESSLER, Leandro; BAUMVOL, Laura. *English as a Medium of Instruction into practice*. Apresentação oral. 27<sup>th</sup> Annual Conference of the Brazilian Association for International Education, 2015.

SANTOS, Leandra. *Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. 2009. 274 p. Tese (Doutorado). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2009.

\_\_\_\_\_; BENEDETTI, Ana Mariza. *Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados*. *Trabalhos em Linguista Aplicada*, v. 48 n.2, p.333-351, 2009.

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

SCHNEWLY; Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SHIN, Joan; CRANDALL; Joann. *Teaching Young Learners English*. Nova Iorque: Cengage Learning, 2014.

SCHNEWLY; Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Valéria; FREITAS, Carla. *Who wants to go on the bus? Eventos de Story-telling e a interação professor-aluno em uma sala de aula bilíngue*. TONELLI, Juliana; CHAGURI, Jonathan. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2013, p. 189-207.

SIMÕES, Luciene Juliano. O papel da pesquisa em aquisição de segunda língua na formação de professores: apreciações sobre alguns encontros e desencontros. *Calidoscópico*, v.2, n.1, p.5-16, 2004.

SILVA, Kléber; ROCHA, Cláudia; TONELLI, Juliana. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. \_\_\_\_\_. (Orgs.) *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-aprendizagem e Formação Docente*. Campinas: Pontes Editores, 2010, v.1, p. 29-60.

SELBACH, Helena. *Do ideal ao possível: The Crazy Car Story : um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil*. Dissertação (Mestrado). 2014. 171 p. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SOMMERMANN, Américo. A inter e a transdisciplinaridade. FAZENDA; Ivani. *Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática*. Canoas: Ulbra, 2006.

SZUNDY, Paula. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. *Trabalhos em Linguista Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 275-294, 2009.

TONELLI, Juliana. *Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças*. 2005. 358 p. Dissertação (Mestrado). Londrina: Universidade Estadual de Londrina. 2005.

\_\_\_\_\_. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-interacionismo sócio-discursivo. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008

\_\_\_\_\_; CHAGURI, Jonathas. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2013, p. 37-60.

\_\_\_\_\_; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de Inglês para crianças. *Calidoscópico*, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

\_\_\_\_\_.; GIMENEZ, T. Building an EFL curriculum for young learners: a Brazilian experience. *International Journal of English Language & Translation Studies*. v. 1, n. 3, p. 92-101, 2013.

TRAVERSINI, Clarice. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. *Educação em Revista*, v. 28, n. 2, p. 285-308, 2012.

TUCKER, Richard. A global perspective on multilingualism and multilingual education. CENOZ, Jasone; GENESSE, Fred. *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

TUTIDA, Alessandra. *Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master*. 2014. 34 p. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento de Educação para Todos: Brasil 2008 - Educação para todos em 2015: Alcançaremos a meta?* Brasília : UNESCO, 2008. 67 P.

UNESCO/IPOL. *Plurilinguismo no Brasil*. 2008. Disponível em [http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo\\_no\\_Brasil.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf). Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

WINK, Caroline. *Sexualidade e escolarização: Um estudo de cunho etnográfico em uma escola estadual de Porto Alegre*. Trabalho de Conclusão (Graduação). 2014. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZIMMER, Márcia; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. *Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística*. *ReVEL*. v. 6, n. 11, 2008. p. 1-28.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. \_\_\_\_\_. Constantina (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012, p. 17-31.

## ANEXOS

### Anexo A – Referência dos artigos utilizados: Corpus CBI

CASTILLO; Rigoberto; ROJAS, María del Pilar. Sensitizing Young English Language Learners towards Environmental Care. *Gist Education and Learning Research Journal*, n. 9, p.179-195, 2014.

DIMAS; Héctor; Castellanos, Érika. Language-Building Activities and Interaction Variations With Mixed-Ability ESL University Learners in a Content-Based Course. *HOW*, v. 21, n. 1, p. 103-121, 2014.

DUENÑAS, Maria. The whats, whys, hows and whos of content-based instruction ins second/foreign language education. *International Journal of English Studies*, v. 4, p. 73-96, 2004.

HERRERA, Romero. Mexican Secondary School Students' Perception of Learning the History of Mexico in English. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, n. 1, v. 5, 105-120, 2015.

KE, Qunsheng; CHE, Xiaoying. The Possibility Survey of Applying CBI to College English Teaching in WTU. *Journal of Language Teaching and Research*, n. 1, v. 5, p. 138-143, 2014.

KONG; Stella. Collaboration between Content and Language Specialists in Late Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, v. 70, n. 1, p. 103-122, 2014.

KOROSIDOU, Eleni; GRIVA, Eleni. "My Country in Europe": A Content-based Project for Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 4, n. 2, pp. 229-243, 2013.

RODGERS, Daryl. Incidental Language Learning in Foreign Language Content Courses. *The Modern Language Journal*, v. 99, n. 1, p. 113-136, 2015.

SEDERBERG, Kathryn. Bringing the Museum into the Classroom, and the Class into the Museum: An Approach for Content-Based Instruction. *Teaching German*. v. 46, n. 2, p. 251-262, 2013.

TOWNSEND, Dianna. Who's Using the Language? Supporting Middle School Students With Content Area Academic Language. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. v. 58, n. 5, p. 376-387. 2015.

ULANOFF, Sharon; QUIOCHO, Alice; RIEDELL, Kate. The use of questioning in inquiry-based lessons with bilingual learners. *Curriculum and Teaching Dialogue*, v. 17, n. 1/2, p. 35-56, 2015.

### Anexo B – Referência dos artigos utilizados: Corpus CLIL

BANEGAS, Dario. CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, v. 5, n. 1, p. 46-56, 2011.

CORAL, Josep; LLEIXÁ, Teresa. La enseñanza de la Educación Física mediante el enfoque educativo Clil: la resolución de los dilemas profesionales surgidos durante um proceso de investigación-acción. *Movimento*, V. 20, N. 4, P. 1447-1472, 2014.



- DAFOUZ, Emma; HIBLER, Abbie. 'Zip Your Lips' or 'Keep Quiet': Main Teachers' and Language Assistants' Classroom Discourse in CLIL Settings. *The Modern Language Journal*, v. 97, n. 3, p. 655-699, 2013.
- DIEZMAS, Esther. CLIL and development of emotional competence. *miscelánea: a journal of english and american studies*, n. 45, p. 53-73, 2012.
- DOOLY, Melinda. Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: Task-as-workplan vs. Task-as-process. *Language Learning & Technology*, v. 15, n. 2, p. 69-91, 2011.
- FONTECHA, Almudena. Receptive vocabulary knowledge and motivation in CLIL and EFL. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* v. 9, 23-32, 2014.
- GARAU, Maria; JACOB, Karen. Developing English learners' transcultural skills through content- and task-based lessons. *System*, p. 1-14, 2015.
- GIL, Maria; GARAU, Maria; NOGUERA, Maria. A case study exploring oral language choice between the target language and the L1s in mainstream CLIL and EFL secondary education *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, v. 7, p. 133-145, 2012.
- GAVRILOVA, Elena; TROSTINA, Kira. Teaching English for Professional Purposes (EPP) vs Content and Language Integrated Learning (CLIL): the case of Plekhanov Russian University of Economics (PRUE) *European Scientific Journal*, p. 7-14, 2014.
- GREGORCZYK, Beata. An empirical study on the acquisition of content in a CLIL-based chemistry course: A preliminary report. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, v. 5, n. 1, p. 9-32, 2012.
- HERAS, Arantxa; LASAGABASTER, David. The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research* v. 19, n. 1, p. 70–88, 2015.
- LLINARES, Ana; PASTRANA, Amanda. CLIL students' communicative functions across activities and educational levels. *Journal of Pragmatics* , v. 59, 81—92, 2013.
- \_\_\_\_\_; DALTON-PUFFER, Christiane. The role of different tasks in CLIL students' use of evaluative language. *System*, p. 1-11, 2015.
- MARENZI, Ivana; ZERR, Sergej. Multiliteracies and Active Learning in CLIL—The Development of LearnWeb2.0. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, v. 5, n. 4, 336-348, 2012.
- MATEU, Josep; ARRIBAS, Teresa. Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n. 24, p. 79-84, 2013.
- MERISUO-STORM, Tuula; SOININEN, Marjana. Students' First Language Skills After Six Years in Bilingual Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. V. 5, n 22, 2014. P. 72-81.
- MOATE, Josephine. The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education*, v. 34, n. 3, p. 333–346, 2011.
- NIKULA, Tarja. Hands-on tasks in CLIL science classrooms as sites for subject-specific language use and learning. *System*, 2015, p. 1-17.

ORDÓÑEZ, María; VÁZQUEZ, Victor. Developing Cooperative Learning Through Tasks in Content and Language Integrated Learning. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, v.5, n. 2, p. 136-166, 2015.

POW, Elizabeth. Pronunciation and Content and Language Integrated Learning: designing a course for teachers at an international school. *Revista Intercâmbio*, v. 12, 25-34, 2010.

RAMÍREZ-VERDUGO, Dolores; SÁEZ, María Victoria. El valor de una historia digital en el contexto europeo de aprendizaje integrado a través de lengua y contenido (CLIL). *Digital Education Review* -, n. 20, p. 52-67, 2012.

SIMÕES, Ana Raquel; PINHO, Ana Sofia; COSTA, Ana Margarida; COSTA, Ana Rita. The Project English Plus: a CLIL approach in a Portuguese school. *Indagatio Didactica*, v. 5, n. 4, p. 30-51, 2013.

SYLVÉN, Liss; OHLANDER, Solver. The CLISS Project: Receptive Vocabulary in CLIL versus non-CLIL Groups. *Moderna språk*. v. 108, n. 2, 2014. p. 80-114.

VÁZQUEZ, Borja. Lexical transfer in the written production of a CLIL group and a non-CLIL group. *International Journal of English Studies*. V. 14, n. 2, 2014. P. 56-76.

ZINECKER, Marek; KONECKÁ, Zdenka. German language proficiency among students of business and management in the czech republic and its perception: the importance of german language skills on the labour market and the role of universities in foreign language training. *DANUBE: Law and Economics Review*, v. 5, n. 3, 173–200, 2014.

### **Anexo C – Referência dos artigos utilizados: Corpus EMI**

BANI-KHALED, Turki. The role of English as perceived by students of applied english at the university of Jordan. *European Scientific Journal*, v. 10, n. 5, p. 400-420, 2014.

FENTON-SMITH, Ben; HUMPHREYS, Pamela. Language specialists' views on academic language and learning support mechanisms for EAL postgraduate coursework students: The case for adjunct tutorials. *Journal of English for Academic Purpose*, v. 5, n. 1, 2015, p. 40-55.

GALLAGHER, Fiona; NAHER, Sumsun; OLABI, Abdul. The impact of language of instruction on quality of science and engineering education in Libya: qualitative study of faculty members. *European Scientific Journal*, v.9, n. 31, p. 19-36, 2013.

GHORBANI, Mohammad; ALAVI, Bojnord. Feasibility of Adopting English-Medium Instruction at Iranian Universities. *Current Issues in Education*, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2014.

LI, Chili; RUAN, Zhoulin. Changes in beliefs about language learning among Chinese EAP learners in an EMI context in Mainland China: A socio-cultural perspective. *System*, v. 8, n. 10, p. 43-52, 2015.

WANG, Lixun; KIRKPATRICK, Andy. Trilingual education in Hong Kong primary schools: an overview. *Multilingual Education*, v. 5, n. 3, p. 1-26, 2015.

YI LO, Yuen; CHUNG LO, Eric Siu. A Meta-Analysis of the Effectiveness of English-Medium Education in Hong Kong. *Review of Educational Research*. v. 84, n. 1, p. 47–73, 2014.

