INGLÊS PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NOS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO: INSTRUMENTAL OU TRANSFORMADOR?[1]

ENGLISH FOR YOUNG LEARNERS IN PRIMARY SCHOOL IN THE EDUCATION SYSTEMS OF BOOKLETS: INSTRUMENTAL OR TRANSFORMATIVE?

Ticiane Rafaela de Andrade Moreno2

Juliana Reichert Assunção Tonelli3

RESUMO: O propósito deste artigo é analisar duas coleções didáticas de inglês para o ensino fundamental I de sistemas apostilados de ensino sob as óticas de aprendizagem e linguagem. As teorias mais recentes da linguística aplicada apontam um ensino de língua inglesa para crianças, pautado pelo sociointeracionismo, aprendizagem significativa (TONELLI, 2007), currículo espiral (TONELLI; GIMENEZ, 2013), desenvolvimento integral do indivíduo (ROCHA, 2007a, 2008; TONELLI; GIMENEZ, 2013), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (TAMBOSI, 2007), língua em uso e letramentos (ROCHA, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010), o que muito dista da realidade dos materiais mais próximos de perspectivas comportamentais da aprendizagem e estruturais da linguagem. Questionamos, então, qual a qualidade do ensino de língua inglesa para crianças que, de fato, adentra as salas de aulas, visto que o livro didático/apostila é utilizado para além de seus propósitos como ferramenta e instrumento didático, aproximando-se mais de objeto de autoridade no contexto escolar (SOUZA, 1999).

PALAVRAS–CHAVE: Língua inglesa para crianças; Sistemas apostilados de ensino; Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: The purpose of this paper is analyzing two didactic collections of education systems of booklets aimed to the Primary Years of Elementary School through the learning and teaching optics. The most recent theories of Applied Linguistics point at an English teaching for Young Learners based on sociointeracionism, meaningful learning (TONELLI, 2007), spiral syllabi (TONELLI; GIMENEZ, 2013), whole person learning (ROCHA, 2007a, 2008; TONELLI; GIMENEZ, 2013), Zone

1 Este artigo é uma expansão do tema desenvolvido em monografia apresentada à Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras, da Universidade Estadual de Londrina (MORENO, 2014), sob orientação da professora Dra. Marta A. Oliveira Balbino dos Reis, fruto de reflexões conjuntas com a coautora.

2 Universidade Estadual do Norte do Paraná.

3 Universidade Estadual de Londrina. teacherjuliana@uol.com.br

of Proximal Development (ZPD) (TAMBOSI, 2007), language in use and literacies (ROCHA, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010). On the other hand, the materials are far away from these conceptions and are closer to the behaviorist perspective in the learning view and the structural perspective in the language view. We question, then, what is the quality of English for Young Learners is in fact inside the classrooms, since the textbook/booklet is used beyond of its own purposes of didactic tool and instrument, as it gets the connotation of an authority object in the school context (SOUZA, 1999).

KEYWORDS: English for Yong Learners; Education Systems of Booklets; Learning and Teaching.

INTRODUÇÃO

O contexto analisado por esta pesquisa é o ensino de língua inglesa para crianças[4] (LIC) dentro do panorama brasileiro, cujo interesse em nível mundial vem aumentando em decorrência da velocidade das mudanças trazidas por meio da globalização (ROCHA, et al, 2010). O inglês é tido como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2013), ou seja, como um instrumento de acesso a outras camadas sociais e de prestígio pela sociedade, seja dentro do contexto nacional ou do global. Para tanto, dentro da lógica da competição e do lucro, a aprendizagem desse idioma deve se dar o quanto antes. Portanto, é senso comum que ensinar o inglês desde a mais tenra infância amplia o *background* desses indivíduos na sobrevivência nas exigências da globalização de mercado.

Podemos perceber as desigualdades socioeconômicas, como a mercantilização da língua e o poder e o prestígio dela em detrimento de outras, que levam à procura do inglês em primeiro lugar, também o acompanham dentro de sua implementação no cenário de LIC. Enquanto no setor privado já é prática comum, no setor público, ainda se dá de forma descontínua e difusa (ROCHA; TÍLIO, 2009). Podemos apontar, de um lado, os institutos de língua com suas estratégias comerciais, a expansão das escolas bilíngues e internacionais e as escolas privadas de ensino regular que cada vez mais investem no ensino de LIC; e, do outro, as iniciativas fragmentadas de algumas prefeituras para oferecer o ensino de LIC na escola pública (RAMOS, 2007), bem como o projeto Inglês Anos Iniciais,[5] que oferta a disciplina em algumas escolas estaduais de São Paulo que têm o segmento de anos iniciais do ensino fundamental.

Tal cenário não oportuniza, do nosso ponto de vista, o ensino de LIC de forma igualitária, o que é, no mínimo, excludente e contraditório (GIMENEZ, 2010). Uma das causas dessa oferta desigual é a ausência de documentos oficiais que norteiem o ensino com concepções teórico-práticas, explicitadas para um ensino democrático de LIC (ROCHA; TÍLIO, 2009; ROCHA, 2010), pois isso permite que as decisões fiquem a cargo dos contextos locais, e, embora acreditemos que é preciso que o currículo parta das

[4] Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é considerada criança a pessoa com idade inferior a 12 anos.

[5] O projeto era fruto de uma parceria com o Ministério da Educação e Cultura da Holanda, com assessoria da Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã (RUA), concretizado em algumas escolas piloto. A partir do ano de 2016, a parceria foi rompida e o projeto passou a se denominar "Inglês Anos Iniciais".

realidades locais, os objetivos e os propósitos políticos do ensino de LIC precisam estar orientados com a mesma direção da formação cidadã. Como a língua estrangeira só se torna obrigatória a partir dos anos finais do ensino fundamental, não há documentos oficiais que sustentem o ensino desta para crianças, não há parâmetros que a norteiem, guias curriculares, nem consequentemente uma formação de professores específica (CRISTOVÃO; TONELLI, 2010; RINALDI, 2011).

O ensino de LIC acaba, portanto, constituindo-se de atos individuais e descontínuos, os quais terminam, muitas vezes, por recorrer a práticas referentes ao ensino com outras faixas etárias, acompanhamento irrefletido do livro didático, incorporação da experiência de outros docentes, etc. Como ressalta Santos (2010, p. 164), "práticas isoladas e puramente desenvolvidas com base no senso comum, sem qualquer tipo de investimento por parte do governo local". Portanto, torna-se muito recorrente que estudantes concluam a educação básica sem um conhecimento satisfatório de inglês, o que corrobora a crença de que *língua estrangeira não se aprende na escola* (RINALDI, 2011; ROCHA, 2010) e leva os alunos com melhores condições econômicas a, posteriormente investir em cursos de idiomas e intercâmbios.

A privação do ensino de LIC não se dá somente pelo fato difundido socialmente da oportunização de empregos e viagens para o aluno, mas principalmente pela presença rarefeita da fomentação de uma consciência crítica, humana, solidária, cosmopolita, plurilinguista e multicultural que o leve a práticas transformadoras na sociedade atual. Logo, o ensino de LIC deve permitir o aluno a alcançar os textos que circulam socialmente e compreender seu funcionamento de forma crítica (ROCHA, 2010). Além disso, a busca e a compreensão do outro deve ser objetivos do ensino de LIC, assim, a identidade do aluno também poderá ser percebida mediante pontos em comum com tantas diferentes individualidades que o circundam, mas também pelas suas diferenças que devem ser respeitadas. Dessa forma, a identidade não será algo estanque, mas sim uma modificação contínua que ampliará os horizontes. O ensino de LIC prima pelo "contato entre as diferenças, com vistas à (re)construção de novas identidades e conhecimentos que viabilizem o contínuo engajamento do indivíduo em novos discursos" (MOITA LOPES, 2003 apud ROCHA, 2010, p. 09)

Mediante o exposto, nesta pesquisa analisamos duas coleções didáticas de sistemas apostilados de ensino de LIC para o ensino fundamental I (EFI): a Coleção A e a Coleção B. Colocando frente a frente o manual do professor e o livro do aluno, procuramos por visões de linguagem e de ensino e aprendizagem contidas nos discursos e nas práticas dos referidos materiais com vistas a investigar aquelas que sustentam os materiais analisados acerca do ensino de LIC.

Confrontamo-los com pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam pesquisas contemporâneas na área da linguística aplicada sobre o ensino (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006, 2010; FORTE, 2010; SCHEIFER, 2008, por exemplo) e a produção de materiais didáticos para LIC (LIMA, 2011; ROCHA et al, 2006; MACHADO, 2008; GIESTA, 2007, para citar alguns), as quais indicam que a importância do investimento e da preparação de materiais didáticos para aquela atividade é essencial na prática de sala aula, especialmente se consideradas as especificidades inerentes ao contexto em tela (SANTOS, 2010; ROCHA, 2009).

ENSINO DE LIC: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Apresentaremos nesta seção alguns dos pressupostos teórico-metodológicos desejados a serem contemplados no ensino de LIC pelas pesquisas na área da linguística aplicada na contemporaneidade em relação ao ensino e aprendizagem e à linguagem. Dentre eles, podemos apontar a visão sociointeracionista de aprendizagem, aprendizagem significativa, currículo espiral, desenvolvimento integral do indivíduo, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), língua em uso e letramentos.

Ao tocarmos no cerne da interpretação sociointeracionista da linguagem, é imprescindível apresentarmos alguns conceitos expostos por Vygotsky. Os conceitos inovadores, trazidos pelo psicólogo russo Vygotsky no século XX, mudaram a forma de compreensão e interpretação da aprendizagem e da aquisição da linguagem, dos quais podemos destacar: o ser humano como ser social, modificador do seu meio e modificado por ele; a história e cultura das comunidades como forma de desenvolvimento mental por meio da plasticidade cerebral; a interação do homem consigo e com sua cultura por meio de ferramentas e signos; a linguagem como uma de suas formas mais elaboradas, que, embora não seja a reprodução do pensamento, está a seu serviço de alguma forma (REGO, 2001).

Tais estudos deslocam o eixo da aprendizagem de algo individual, biológico ou puramente relativo ao meio para uma percepção da cultura e do social como construtores do homem com seu aparato físico e mental que lhe proporcionará maneiras de desenvolver-se em sociedade, enquanto a desenvolve. Para tanto, o conceito de interação é essencial, pois é por meio dela que o ser humano aprende, muito antes de possuir instrução formal. Para reduzir a artificialidade da escola, é preciso que suas práticas também remontem a interações na forma de atividades cooperativas e conjuntas (TONELLI, 2007), que não sejam meramente o trabalho em grupos ou duplas, mas significativas, qualitativas e propositadas (ROCHA, 2007a; TONELLI; GIMENEZ, 2013). Ou seja, que proporcionem ao aluno fazer conexões com sua própria realidade, ampliando seus horizontes de compreensão do mundo e da realidade que o cerca, com objetivos bem traçados para o seu desenvolvimento como ser humano. Conforme exemplificamos em estudo anterior:

> Interações, nos termos mencionados, podem ser o compartilhar de histórias, jogos cooperativos de linguagem, produção de gêneros em que haja interlocutores socialmente constituídos, resolução de problemas em grupos ou pares, projetos com perspectivas transformadoras que envolvam a classe ou grupos de alunos, etc. (MORENO, 2014, p. 50).

Em contraposição a essa perspectiva de aprendizagem, podemos salientar que existem práticas no ensino de LIC que ainda persistem calcadas em outras teorias de ensino e aprendizagem as quais não proporcionam interações como as acima descritas, como a visão de que as crianças aprendem repetindo modelos ou realizando atividades lúdicas despropositadamente (ROCHA, 2007a), o que reproduz um ensino de repetição de grupos lexicais, de estruturas linguísticas "simples", de jogos e músicas para memorização. Da mesma forma, o ensino instrumental da língua (arrumar um emprego, viajar ou falar no estrangeiro) (ROCHA, 2010) horizontaliza-a, retirando seu potencial enriquecedor humano, criando interações muito limitadas, visto que posiciona a aprendizagem de uma língua estrangeira como algo distante ou inacessível à criança ou vincula-o à lógica do lucro.

Ao abordar o desenvolvimento cognitivo na infância, Vygotsky (2000) descreve a transição do pensamento por complexos, presentes na mente infantil, que são os rudimentos do pensamento racional, mas ainda sem refinamentos, mais ligados às associações concretas, para o pensamento por conceitos, quando há o predomínio do pensamento abstrato em que o pensamento racional é mais desenvolvido e ligado a funções psicológicas superiores, como "atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar" (VYGOTSKY, 2000, p. 104). Quando a interação não é bem proposta, como no ensino por meio da memorização, pode também dificultar a aprendizagem de novos conceitos (VYGOSTSKY, 2000). Os conceitos devem surgir conforme os alunos vão sendo desafiados a resolver problemas por intermédio de atividades desafiadoras, respeitando os contextos de aprendizagem que se dão por meio da interação com os discursos históricos e culturais. Por isso, nos parece legítimo afirmar que o *input*[6] de língua estrangeira deve provir de textos utilizados socialmente. Por outro lado, não nos parece lícito ignorar que o pensamento por complexos ainda se faz bem presente, por isso a necessidade de materiais sensoriais (TONELLI, 2007).

As interações devem criar um elo com a identidade do aluno, seus interesses e necessidades, além de fazer contato com seus interesses prévios, o que é denominado de aprendizagem significativa. Por meio dela, pode-se dar um novo olhar ao já conhecido do aluno, fazendo um caminho entre o que é relativo a ele e o seu conhecimento sócio-historicamente acumulado, ou seja, "relacionar as experiências dos alunos, suas práticas cotidianas dando significado à realidade dos mesmos" (BRASIL, 1998, p. 33 apud TONELLI, 2007).

O currículo espiral (TONELLI; GIMENEZ, 2013) permite, assim, que a aprendizagem seja retomada de acordo com a maturidade cognitiva dos alunos, apresentando diferentes níveis de complexidade, de acordo com os conceitos já presentes no pensamento dos alunos envolvidos. Podemos visualizar o planejamento espiralado com base em sequências didáticas que utilizam gêneros textuais como instrumentos de ensino em que os gêneros vão sendo retomados com maior complexidade ao longo do processo (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), por isso é necessário que o professor proponha atividades que gradativamente aumentem o nível de dificuldade e complexidade (ROCHA, 2007a).

Contemplar o desenvolvimento integral do aluno significa estimular seu crescimento linguístico, cognitivo, físico, emocional e sociocultural (ROCHA, 2007a, 2008; TONELLI; GIMENEZ, 2013), ou seja, abarcar as múltiplas facetas que envolvem o progresso da vida infantil para a vida adulta. Nelas estão imbricadas práticas que envolvam o uso e repertório da língua, promovendo atividades intelectivas que proporcionem o desenvolvimento mental, que foquem também no aprimoramento da coordenação motora, da inteligência espacial, da autoestima, do conhecimento do outro, do autoconhecimento e autorregulação da aprendizagem, da percepção das semelhanças e diferenças, das proposições interculturais, da compreensão do funcionamento social, entre outros.

As questões sobre formas de propor atividades desafiadoras e complexas de maneira a favorecer o crescimento também são respondidas por meio da promoção de interações.

6 Compreendido aqui como a entrada ou o investimento em novos dados ou informações sobre e na língua alvo (ELLIS, 1985).

Nesse quesito entra outro conceito vygotskiano, o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste no diagnóstico, por parte do educador, das funções da aprendizagem que o aluno apresenta desenvolvidas e quais estão por desenvolver (VYGOTSKY, 2000). Por meio desse processo é possível agrupar alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, propondo atividades que favoreçam a atuação sobre as zonas de desenvolvimento uns dos outros, de forma que uma função que já esteja maturada em um possa trazer à tona aquela que está em desenvolvimento potencial no outro, essa troca pode ocorrer também entre aluno e professor. Cremos ser essa uma premissa de aprendizagem solidária em que o objetivo é o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Da perspectiva do desenvolvimento linguístico, cabem algumas considerações sobre a qualidade do insumo ofertado às crianças. Como já mencionado, a linguagem precisa estar situada sócio-historicamente e se aproximar o tanto quanto possível de esferas discursivas presentes na sociedade. Dentro do universo infantil, podemos delimitar algumas delas que criem um "elo entre *casa e escola*" (PAHL;; ROWSELL, 2005 apud ROCHA, 2009, p. 176, grifos da autora) como a família, o brinquedo, as canções, as histórias infantis e os jogos, elo este fundamental para aprendizagem significativa e contextualizada. Dessa forma, dentro da perspectiva bakhtiniana, os gêneros trabalhados proviriam da *ideologia do cotidiano* (os denominados *gêneros primários*) que está ligada a ações da vida humana privada, desprovida de formalizações e estruturações, que dialoga com as *esferas ideológicas* dos *gêneros secundários* (ROCHA, 2010).

A crença de que as crianças conseguem aprender apenas uma linguagem simples (SCAFARRO, 2010), como o ensino de sons e palavras isoladas, não está fundamentada, já que aquelas são capazes de ouvir/ler histórias, contá-las, recontá-las e inventá-las, assistir e interagir com desenhos animados, representar e brincar de faz de conta, reconhecer símbolos, assistir, ver e compreender anúncios publicitários, reconhecer diferentes gêneros e seus suportes, dar instruções, compreender e explicar regras de um jogo, e cada vez mais, dominam os diversos dispositivos tecnológicos, acessando vídeos e jogos virtuais, entre muitos outros. Ou seja, a criança tem potencial como aprendiz riquíssimo e pode atuar plenamente com unidades discursivas, provenientes do uso social da língua (ROCHA, 2007a).

Limitando e simplificando a língua em uso, a pretexto de facilitar a aprendizagem da criança, retira-se a "linguagem de sua realidade material, acaba por conferir-lhe uma natureza autônoma, estática, restrita e idealizada" (ROCHA, 2009, p. 174), o que resulta por distorcer os objetivos transformados e emancipatórios do ensino de LIC (ROCHA, 2007a). Isso porque muitas vezes nesse ensino consideram-se apenas os níveis sistêmico e funcional da língua (ROCHA, 2010), deixando-se de lado a língua como instrumento de comunicação, interação, cultura, transformação social, política, poder, dominação, cooperação, etc.

Há uma crítica também nas pesquisas contemporâneas em relação ao engessamento da bipolaridade oralidade/escrita (ROCHA, 2009, 2010) no qual o ensino de LIC fica muito mais condicionado à primeira competência, que muitos alegam ser o caminho "natural" da fala. Na vida social, muito contrário do que se pensa, não somos expostos primeiro à oralidade e só com a alfabetização ao mundo da escrita. As duas esferas estão imbricadas e se reiteram, ou seja, estamos o tempo todo, mesmo sem dominar o código escrito, imersos em eventos de *letramento*, como elucida Buzato (2007):

> [...] nos eventos de letramento, oralidade e escrita aparecem sempre entremeadas, diferentes códigos/registros linguísticos e modalidades semióticas se misturam, de modo que os sentidos da escrita são negociados e construídos interativamente, a despeito da natureza "fixa" do texto. (BUZATO, 2007, p. 152 *apud* ROCHA, 2007b, p. 21)

O conceito de letramento está diretamente condicionado às práticas sociais situadas e vivenciadas pelos seres humanos e, quando usado no plural, é entendido como o estabelecimento de significados socialmente compartilhados, a compreensão de como eles se originam, seus objetivos nas relações sociais e de poder, relacionados às suas práticas e tecnologias (ROCHA, 2007b). Assim, é papel da escola utilizar-se de tais práticas para usufruto e análise, compreensão, reflexão e ação, uma vez que criança traz para a escola os seus próprios letramentos provenientes das esferas discursivas que vivencia. Por isso, faz-se necessário compreendê-los, utilizá-los e problematizá-los, correlacionando os gêneros primários aos secundários (o que nos remete ao currículo espiral), os quais podem emergir gradativamente no decorrer nas aulas de LIC. Vejamos um exemplo que Rocha traz sobre isso:

> Da mesma forma, se por um lado é ainda muito cedo para os alunos do EFI aprenderem a redigir um artigo de opinião, como este existe no mundo adulto, por outro, eles podem ser guiados a pintar o espaço do artigo, ao invés de escrevê-lo, de modo que essa pintura evidencie suas ideias e opiniões, as quais podem ainda expressas por enunciados simples, tais como *I just love the idea/ I don't like it at all/* etc. (ROCHA, 2010, p. 173).

No ensino de LIC, intensificam-se os letramentos multissemióticos ou multiletramentos, que se apropriam de outras linguagens, além da linguagem verbal, como o vídeo, a imagem, o som, etc. que hoje são maximizadas pela expansão da tecnologia. As fronteiras estão cada vez mais tênues, graças ao uso da internet e, portanto, o local e global também se condensam, a integração entre letramentos de língua materna e letramentos de língua estrangeira é o que Terra denomina de *transletramentos* (TERRA, 2004 apud ROCHA, 2008). Priorizam-se, logo, as cantigas e ritmos, jogos, brincadeiras, histórias, textos, vídeos, imagens nacionais e locais, bem como os estrangeiros, criando-se elos interculturais e linguísticos entre eles.

O LIVRO DIDÁTICO E A APOSTILA EM FOCO

O nosso objeto em questão, a apostila, tem um uso muito aproximado do livro didático (LD) na sala de aula. Diversas pesquisas ativeram-se nesse objeto peculiar que adquire proporções singulares dentro do contexto educativo. Teceremos, então, algumas considerações sobre ele. Buscando uma definição sobre o termo, o material didático é conceituado como um facilitador da aprendizagem (RAMOS, 2009). Porém, em decorrência da história da educação brasileira, que resultou em problemas relacionados à formação docente, os LDs deixaram de ser meros materiais didáticos para se tornarem um dos principais atores do processo educativo.

As condições do magistério brasileiro, formação insuficiente, baixa remuneração, excesso de carga horária, sala de aulas lotadas, recursos limitados, banalização das licenciaturas, sucateamento da educação, conduziram o professor a diversas

dificuldades como a realização do planejamento, continuidade da formação, compreensão e aplicação das teorias de ensino e aprendizagem na sala de aula, motivação, entre outras.

O LD, um objeto que contempla conteúdos, objetivos, metodologia, textos prontos previamente, divisão das lições ao longo do ano letivo, progressão dos conteúdos, exercícios, etc., conseguiu mascarar as dificuldades enfrentadas, servindo de "bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair" (SILVA, 1998 apud BUNZEN, 2001, p. 35); "bíblia" (BUNZEN, 2001, p. 38), "guia do professor", "catecismo" (XAVIER; SOUZA, 2008), "treinador de professor" (RICHARDS, 2002, p. 06).

A formação do professor ainda parece não abarcar de forma significativa as teorias acadêmicas e a prática na escola, isto é, complexamente, compreendendo toda a dinâmica envolvida no contexto escolar. Por isso, muitas vezes, o LD é formador do professor iniciante que acaba ingressando com uma já vigente cultura escolar que gira em torno do LD (RICHARDS, 2002), pois, "quanto menos qualificado o professor, maior a dependência do LD" (LIMA, 2011, p. 56). Para ilustrar a gravidade dessa situação, o Banco Mundial sugere que os LDs funcionem como um meio de contrabalanceamento da formação docente precária e propõe diminuir gastos com as escolas de baixa e média renda, deslocando a verba investida nos professores para os LDs (SANTOS, 2010).

Logicamente, não corroboramos a concepção política do Banco Mundial em relação aos LDs, em primeiro lugar porque a educação é sempre um investimento e nunca um gasto. A solução, portanto, seria investir na formação docente e no seu amparo no exercício de sua profissão. O apelo em relação aos LDs é formar os professores para serem criadores e adaptadores de material didático (MAGNO E SILVA, 2009; CRISTOVÃO, 2009; RICHARDS, 2002; LEFFA, 2003) de acordo com o conhecimento teórico de sua disciplina e das teorias de ensino e aprendizagem e no contexto em que atuam.

Por isso, o LD deve ser amplamente questionado pelo professor, bem como pelo alunado, pelas visões de mundo e de conhecimento que ele incute e não funcionar como instrumento de autoridade na sala de aula (SOUZA, 1999), não precisa ser cumprido na íntegra e nem deve ser a única ferramenta de ensino na sala de aula. O uso exclusivo do LD insere-se naquilo que Coracini (1999) denomina de *cultura de aprender*, em que os conteúdos e metodologias vão sendo assimilados pela sociedade como a única forma de receber instrução formal na escola. Um exemplo disto é o amplamente conhecido ensino do verbo *to be* com a tabela de conjugação de pronomes e verbos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental II.

O LD está muitas vezes internalizado no professor, seja seguindo-o fielmente ou utilizando um ou mais LDs como base para atividades e textos ou ainda preparando atividades de formato muito semelhante a ele (CORACINI, 1999). Os autores ficam em voga e são utilizados como referências. A indústria do LD está muito atenta a essas preferências de consumo dos professores da educação básica, muitas vezes não tendo escrúpulos didáticos ou metodológicos:

> Alguns livros didáticos tornam-se até mesmo matrizes que, ao caducarem com o passar do tempo, são 'renovados'. Sua roupagem é atualizada e, se sua fórmula for bem sucedida poderá ser repetida anos a fio. Um único livro pode ser reeditado num processo contínuo de substituição de autores, para terem a aparência de novidade, de lançamentos. (SOUZA, 1999, p. 30).

Embora o PNLD tenha contribuído muito para um zelo teórico e metodológico em relação aos LDs, ainda esse processo de análise não chega de forma total aos professores que, muitas vezes, procuram os antigos formatos e os conteúdos tradicionais nos livros selecionados pelo Programa. Devido a isso, as editoras também pensam em seu mercado consumidor, conseguindo aliar critérios do PNLD com o imaginário do público-alvo ou até mesmo camuflar e maquiar velhos esquemas em roupagens novas:

> O material é destinado a um professor com boa formação? Tem ele tempo para preparar aulas? Gosta de muitas ou poucas atividades? Aceita atividades extraclasse ou que possam gerar debates e posicionamentos dos estudantes? Há uma opção, uma linha de trabalho, um referencial teórico-metodológico mais aceito no mercado? Até onde se pode ousar? (MORENO, 2013, p. 46)

Na esfera privada, essa visão se intensifica, colhendo do imaginário social a fórmula para um ensino de sucesso. É notório hoje o prestígio que têm os sistemas apostilados de ensino nesse âmbito. Esses sistemas são coleções didáticas que envolvem diversas séries e disciplinas com o nome de apenas um grupo de ensino, o que vai de encontro à conceituação de Saviani (1997, p. 206 apud ADRIÃO *et al.,* 2009, p. 801): "um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade".

Identidade parece ser um conceito-chave quando falamos em sistemas apostilados de ensino, pois muitas escolas adotam-nos para apresentar uma coesão identitária, um plano ou uma proposta bem identificável e não apenas isso, mas também ancorar uma bandeira de uma "marca registrada ou de uma grife" (TREDICI, 2007 apud NASCIMENTO, 2012). São tidos pela sociedade como instrumentos que conduzem a bons resultados escolares, ligados a uma elite, a algo a ser almejado pelos demais e a que só uma parcela da população teria acesso.

Isso porque os sistemas estão diretamente vinculados à lógica da competição da sociedade capitalista, o que necessariamente cria uma desigualdade, já que apenas alguns poucos serão capazes de alcançarem o sucesso. Foram criados para atender a demandas de cursinhos preparatórios para o vestibular (CHIMELO; BUNZEN, 2011), mas podemos entrever tal ideologia em diversos segmentos do ensino em suas coleções. Nas apostilas criadas pelos sistemas, muito mais do que nos LDs, a figura do autor se dissolve e pode entrever que não há autonomia no processo de criação em que há regras comerciais a serem obedecidas, o nome dos sistemas fala bem mais alto, o que Souza (1999) denomina de *ilusão da autoria.*

O desejo de consumo dos sistemas apostilados de ensino fez com que muitos municípios os adotassem, abrindo um novo mercado para os sistemas: a escola pública[7]. Observou-se sua inclusão massiva nos municípios de pequeno porte (com menos de 50 mil habitantes) no estado de São Paulo com a municipalização da Educação Infantil e do EFI na década de 90 (ADRIÃO *et al,* 2009). O despreparo das prefeituras e a falta de condições para assumir a responsabilidade por dois segmentos do ensino levaram-nas a procurar uma solução prática e rápida que provesse "assessoria administrativa e pedagógica; planejamento educacional; capacitação para os professores; recursos

[7] A Coleção A, utilizada no ano de 2013 no município do interior do Estado de São Paulo, encaixa-se nas condições supracitadas.

didáticos como jogos educacionais, vídeos, softwares, livros didáticos, apostilas entre outros." (CARVALHO; COSTA, 2008, p. 2 apud CHIMELO; BUNZEN, 2011, p. 42). Isto é, um pacote muito atrativo e que dava uma sensação de segurança e que novamente deixava as responsabilidades educacionais a cargo do material.

As pesquisas apontam algumas fragilidades metodológicas e educacionais dos materiais que valem aqui ser mencionadas. Embora seja alegada a preparação para o exame vestibular, conforme aponta Carmagnani (1999), observamos cada vez mais as mudanças ocorridas no exame vestibular e principalmente no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), as quais não são acompanhadas pelos materiais. Adrião et al. (2009) indicam também a fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais, os quais não passam pelo crivo de nenhuma avaliação externa, o que ainda se torna gritante quando olhamos para os materiais ofertados para a escola pública que são diferentes e às vezes versões do anteriores dos das escolas particulares; a vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro, em que a aprendizagem cidadã, solidária, humanística acaba por receber um espaço diminuto frente à preparação do aluno para o mercado de trabalho e os exames; e a padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade, ignorando a importância de se contemplar a heterogeneidade, a diversidade, os contextos locais dentro da sala de aula, dando aos conteúdos uma suposta "neutralidade" (a qual, na verdade, está permeada de valorações ideológicas).

Rocha (2010) aponta como uma perspectiva educacional atual o treino para a competitividade, sendo um reflexo da sociedade neoliberal em que vivemos. Nas apostilas, observamos uma sequência industrial, mecânica, engessada, que não dá voz ao professor, tampouco ao aluno. "(...) As questões utilizadas nos exercícios de aula que (...) não visam levar o aluno à compreensão dos conteúdos e sua consequente fixação, mas a torná-lo capaz de localizar respostas ou, quando muito, treiná-lo a responder um certo tipo de pergunta" (CARMAGNANI, 1999, p. 53).

ANÁLISE DAS COLEÇÕES

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, é fruto da nossa interpretação à luz de argumentos que a fundamentam em que estudamos comportamentos e experiências (REIS, 2005) e também documental (MAY, 204), partindo da premissa de que as coleções são nossos documentos a serem investigados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As coleções analisadas foram escolhidas por serem utilizadas nos contextos em que uma das autoras lecionava à época em que esta pesquisa teve início[8]. A Coleção A era utilizada em um município do interior do Estado de São Paulo, e a Coleção B, em uma escola particular em um município do interior do Estado do Paraná. Uma análise prévia foi realizada por Moreno (2014) que investigou os aspectos do LD propostos por Ramos (2009): público-alvo, objetivos da coleção, visões de linguagem, visões de ensino e aprendizagem, conteúdos, textos, atividades e como o material é explorado.

Ramos (2009) sugere duas perspectivas para análise de LDs: a do professor e a do material.

[8] Mais precisamente no ano de 2013.

Quando analisado na perspectiva do professor, parte da realidade de sala de aula, investigando se o LD se adequa às necessidades no contexto de ensino. A perspectiva de análise adotada aqui é a do material, já que não estamos atrelando as coleções analisadas aos seus contextos de uso e sim pensando o possível potencial que podem atingir, considerando os aspectos físicos, a correspondência entre o livro do aluno e o do professor, a estruturação do material, entre outros. Neste artigo, concentramo-nos nos aspectos relacionados à visão de linguagem e de ensino e aprendizagem presentes nas coleções.

Em nossa análise, consideramos os materiais utilizados no contexto investigado, assim como os recursos didáticos que os acompanham, para todas as séries do ensino fundamental I, tanto para o aluno quanto para o professor. Buscamos evidências teórico-metodológicas no manual do professor em relação à linguagem e ao ensino e aprendizagem e traçamos uma possível correspondência no material do aluno disponível em todas as séries, destrinchando atividades, textos e propostas de práticas. No que se refere à visão de linguagem, procuramos elementos que demonstrassem as concepções de língua e linguagem, bem como o processo de aprendizado da mesma pela criança. No que diz respeito à visão de ensino e aprendizagem, investigamos as concepções de como a criança aprende e quais seriam os caminhos didáticos que sustentam tais concepções. Na sequência, trazemos as análises das duas coleções.

COLEÇÃO A

A Coleção A é oriunda de uma cidade do Paraná e foi fundada como uma gráfica no ano de 1987. Os materiais contemplam diversos seguimentos do ensino, da educação infantil até o pré-vestibular e também a educação de jovens e adultos (EJA). Hoje é a terceira maior gráfica de materiais apostilados do país e está presente em mais 900 unidades escolares na rede pública e privada, atendendo a cerca de 300 mil alunos, e sua ênfase está em avaliações externas que os alunos enfrentam (Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica-, Saresp - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo -, Prova Brasil).

Em relação à coleção direcionada ao EFI, há uma variação dos autores, sendo quase um por série. O primeiro ano é o único que possui um volume único, sendo os outros divididos por bimestres. Todo ano recebem alguma atualização, mudando bastante superficialmente. O material é acompanhado por um CD de áudio com canções das unidades didáticas. Cada bimestre é subdivido em quatro unidades geralmente, totalizando 16 unidades curtas, e a quarta unidade de cada bimestre é sempre uma revisão das três anteriores.

O material do professor traz na primeira parte orientações e sugestões de atividades, explicando passo a passo cada exercício e trazendo algumas sugestões de como conduzir a aula, está em língua portuguesa, com exceção do insumo linguístico. Há também a tradução das canções e folhas com ilustrações para serem destacadas e usadas como *flash cards*.[9] No início de cada volume do primeiro bimestre, há orientações

[9] Figuras que têm por objetivo a aprendizagem do léxico, sem que se precise recorrer à tradução. Geralmente, a palavra em língua estrangeira acompanha a figura.

teóricas sobre concepção do ensino de língua inglesa, objetivos, avaliação e encaminhamento metodológico e, no manual do primeiro ano, a programação curricular. Ao final de cada unidade há referências que são de textos teóricos, outros livros didáticos e sites para a consulta de professores e alunos. Nos livros do primeiro e do segundo ano, ao final de cada quatro unidades, são apresentados "Extra Games" (Outros Jogos) e "Sugestões de Projeto". A outra parte é exatamente como o livro do aluno, mas com respostas.

Ao investigarmos qual a visão de ensino e aprendizagem presente na coleção de língua inglesa para o EFI, atemo-nos primeiramente ao manual do professor. Nos manuais dos primeiro, segundo e terceiro anos pudemos encontrar um trecho do documento "*Ampliação para o ensino fundamental de nove anos*: terceiro relatório do programa" do MEC, dos quais pudemos extrair algumas concepções:

> O ser humano é ser de múltiplas dimensões. Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes. O desenvolvimento humano é um processo contínuo. O conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente. O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade (...).

Observamos, logo, que se evidencia a teoria sociointeracionista e construtivista da aprendizagem que considera a heterogeneidade da sala de aula, o desenvolvimento integral, o aluno como construtor do conhecimento e o currículo espiral. No manual do quinto ano, tal posicionamento é afirmado, quando se defendem o conhecimento prévio, relação entre sala de aula e sociedade, agentividade e autonomia, e entrevemos aí a ideia de aprendizagem significativa e contextualizada e o ensino com propósitos emancipatórios e transformadores. A descrição abaixo, de uma atividade proposta para o quinto ano no primeiro bimestre do livro do aluno, ajudar-nos-á a compreender se os fundamentos supracitados estão, de fato, concretizados nas apostilas.

O tópico da lição é "*My favorite room*" em que os alunos devem descrever cômodos de sua casa, móveis e objetos. A unidade começa com a obra "O Quarto", de Van Gogh, em que são levantados conhecimentos prévios dos alunos em relação à obra e ao pintor. Os alunos, então, devem comparar seus próprios quartos com a obra. Em seguida, o professor pergunta sobre as características das casas dos alunos em relação às suas famílias, fazendo uma revisão de perguntas em língua inglesa sobre informações pessoais. Em pequenos grupos, devem se apresentar (sua casa e família) com base no modelo fornecido pela apostila. Para a aula seguinte, é proposto que os alunos tragam figuras de jornais e revistas com casas, apartamento, mobílias, objetos etc. para a montagem de um painel. A segunda aula se inicia com uma pesquisa do professor com os alunos, perguntando: "*Where do you live?", "Do you live in a house or in an apartment?", "Do you prefer houses or apartments?"*. O professor registra a pesquisa na lousa, analisando os fatores que levam as pessoas a preferirem casa ou apartamento como moradia. A atividade seguinte é fazer uma revisão do vocabulário sobre família, utilizando as formas formal, contraída e carinhosa. Uma série de jogos para a consolidação de vocabulário e verbos é sugerida.

O que demonstra ser perceptível nessa atividade é um conflito de concepções, quer dizer, que há mais de uma concepção implicada. Fato comum presente no contexto de ensino de línguas estrangeiras em que há uma constante dinâmica de permanências e rupturas. A abordagem sociointeracionista está presente no levantamento de

conhecimentos prévios sobre a obra "O Quarto", de Van Gogh, a própria utilização da obra, a comparação entre a obra e o quarto dos alunos, a busca pela vivência dos alunos no que concerne às suas casas e famílias. Por outro lado, observamos a transmissão deliberada dos conceitos quando o próprio professor de forma descontextualizada oferece modelos de linguagem. Qual o conhecimento construído pelo aluno? Para que haja construção do conhecimento, dentro do sociointeracionismo construtivista, é preciso haver um confronto entre as concepções prévias e o conhecimento científico (CARRETERO, 1997). É essa a forma presente na sociedade para apresentar a casa e a família? Seriam essas as escolhas do aluno? Essencial seria que fossem apresentados e analisados gêneros textuais/discursivos para estabelecer essa ponte de conhecimento. As interações também não são qualitativas, pois o material apresenta trabalhos em duplas ou em grupos, mas que não atuam na ZDP.

Apesar de haver traços sociointeracionistas, constatamos uma presença maior das teorias comportamentais em que "um indivíduo é encorajado a repetir uma resposta quando ela é reforçada" (SKINNER apud RINALDI, 2011, p. 56). Portanto, são criados padrões de repetição, imitação e memorização, os quais são bastante notórios em várias proposições dos materiais. Na mesma unidade didática, encontramos algumas orientações no manual do professor que podem ilustrar tal visão:

> Primeiro fazer a leitura das palavras e pedir que os alunos *repitam*. (...) Praticar as *estruturas* pedindo aos alunos que formem *sentenças*, e *repetir* o mesmo *procedimento* com todas as partes da casa. Em seguida, chamar a atenção dos alunos para que observem os quadros com *estruturas* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. (...) Organizar os alunos em duplas e pedir que *pratiquem*.

Nessa orientação fica claro que a aprendizagem está retratada como algo mecânico, que os conteúdos devem ser assimilados pelas crianças sem um entorno social, apenas pela compreensão dos padrões da língua que devem ser exaustivamente repetidos, seja individualmente ou em pares, tirando todo o propósito da comunicação social. Na nossa visão, dessa forma, a aprendizagem não é concretizada nos parâmetros sociointeracionistas, pois não se busca um novo patamar cognitivo que o aluno precisa galgar, ou seja, a ZDP; o currículo é retomado em termos de complexidade de estruturas da língua e não de formação das funções psíquicas superiores, não há espaço para as intervenções do aluno, isto é, a aprendizagem significativa, e este não é visto de uma perspectiva global e humana.

Já a respeito da visão de linguagem, o manual do professor traz algumas considerações como a concepção interacionista de aprendizagem de línguas. Os manuais do quarto e do quinto ano explicitam a aprendizagem da língua como instrumento de comunicação e utilizam uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira Moderna (LEM) que trazem os seguintes aportes teóricos: desenvolvimento da língua materna por meio da língua estrangeira e ensino de língua e cultura por meio de uma perspectiva intercultural. Os manuais do primeiro e do segundo ano também se referem à importância do uso da língua materna para a construção da aprendizagem em língua estrangeira. No manual do quarto ano, ainda se fala em usar a língua em contextos reais e criação de contextos para o uso das funções da língua. O manual do quinto ano incita também o uso de jogos, dramatizações, músicas, brincadeiras, movimentos.

Primeiramente quando se menciona língua como instrumento de comunicação, remete-se à abordagem comunicativa. Alguns pressupostos dessa visão são a língua analisada como um evento comunicativo (sem fragmentação em sentenças) e o uso de textos autênticos (LEFFA, 1988). No livro do aluno do primeiro ano, por exemplo, muitas unidades têm como conteúdo apenas grupos lexicais, outras têm, além disso, alguma sentença chave como *"I like", "I want", "I love*". O manual do professor e o livro do aluno, nesse sentido, tornam-se incoerentes, pois não há textos autênticos, a linguagem é fragmentada e isolada de eventos comunicativos.

A língua em uso e a presença de outras linguagens, além da verbal, provenientes do universo infantil, também é algo que podemos depreender das noções anteriormente mencionadas do manual do professor. Na unidade 1 do primeiro bimestre do material do terceiro ano, a primeira atividade é ler uma lista de palavras, repetir em grupo e sozinhos; a segunda é um diálogo criado para utilizar esse vocabulário (que o manual denomina de "situação de uso") e deve ser dramatizado e alguns alunos devem encená-lo; por fim, devem preencher um exercício estrutural sobre o que eles gostam em seu próprio bairro e apresentá-lo ao grupo. Novamente, o manual do professor e o livro do aluno apontam para direções opostas. A interação é apenas uma mímica criada para consolidar um conhecimento estrutural. Listas de palavras e diálogos fabricados não são gêneros e nem circulam socialmente. E em que momento entra a perspectiva intercultural? Se há a artificialidade das relações, há a minimização da diversidade e da cultura, em que prepondera uma visão cultural dominante implícita.

Há jogos, dramatizações, músicas e brincadeiras no material, mas não são vistos como eventos sociais, problematizados para o aluno e sim são pretexto para o ensino de estrutura e vocabulário. No seu cotidiano, a criança não utiliza esses gêneros para exercitar estrutura e vocabulário e sim como instrumentos de interação e de compreensão da sua sociedade e cultura. De acordo com Rocha (2008, p. 20-1), "métodos tradicionais, os quais têm como primazia ensino de estruturas gramaticais, de vocabulário e de uma sequência linear de funções comunicativas são limitados em relação ao uso da linguagem e à interação negociada e propositada".

O mesmo vale para a relação entre língua materna e língua estrangeira, que no livro do aluno está representada com a tradução dos enunciados, o que, de maneira nenhuma, corrobora a ideia de que os letramentos são construídos em língua materna servindo de base aos letramentos a construir em língua estrangeira (ROCHA, TÍLIO, 2009), já que a ideia de letramento é imbricada com a ideia de prática social.

Por fim, olhamos para outro excerto do manual do professor do primeiro e do segundo ano, que se aproxima mais da visão de linguagem adotada: é proposta a ênfase na compreensão e produção oral e em *estruturas gramaticais simples*; a produção escrita é inserida no final do segundo ano. A verdadeira teoria linguística por detrás do material que permeia todos os exemplos citados é, então, a teoria audiolinguista de base estruturalista, já sustentada pelo uso da expressão *estrutura gramatical* em que "as estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição" (LEFFA, 1988, p. 223). A questão da simplificação da linguagem também a torna evidente, pois, segundo a teoria estruturalista, haveria uma progressão das estruturas mais simples para as mais complexas, assim como a separação entre ensino de vocabulário e de estruturas. Complexidade

esta que difere da mencionada pela abordagem de gêneros, na qual se inicia com os gêneros primários para os secundários.

Também a ordem pela qual as habilidades são sugeridas, primeiro a oralidade e depois a escrita, também é uma das conjecturas do audiolinguismo, o que está relacionado com a aquisição da pronúncia perfeita (LEFFA, 1988). O material utiliza o termo "produção" oral e escrita, porém o que acontece é apenas uma repetição do modelo, sem autonomia e agentividade por parte do aluno e do professor também. Não há necessidade de polarizá-las, mas sim aproximá-las das práticas de letramento. Os conceitos de letramento e língua e uso, logo, tornam-se muitos distantes das concepções do material, em virtude de esse último calcar a bipolaridade oralidade/escrita, não formando o aluno para ler o mundo e, consequentemente, ler textos utilizados socialmente, limitando seu agir social, sem entrelaçar letramentos de língua materna e de língua estrangeira.

COLEÇÃO B

O sistema de ensino da Coleção B se originou em uma cidade do São Paulo na década de 1930 como um preparatório para o vestibular. Duas décadas depois suas apostilas começam a ser comercializadas e distribuídas. Atualmente, seu público compreende desde a educação infantil até o pré-vestibular, totalizando cerca de 700 escolas conveniadas em todo o país. O ponto mais forte de *marketing* desse sistema está relacionado ao calendário estruturado de aulas e à programação pré-estabelecida em que professores e alunos devem seguir regiamente para que o ensino se dê de forma organizada e eficiente, ensinando o aluno como organizar-se em relação aos seus estudos na sala de aula e fora dela.

A Coleção B analisada é a referente à LI para o EFI, composta de cinco volumes, um para cada série (material anual). A maioria deles possui as mesmas autoras durante toda a coleção com a colaboração de mais duas autoras para as apostilas do segundo ano. Os livros possuem também *Supplementary Activities* (atividades complementares) para cada unidade e atividades sugeridas para datas comemorativas no final do livro, a cada duas unidades há para os alunos um *Self-assessment* (autoavaliação). Todos eles são acompanhados de um CD de áudio com as canções das apostilas e os áudios para as atividades de compreensão oral. O livro do segundo ano possui um *Story Time* (Hora da História) com atividades sobre a história "*The Little Mermaid*" (A Pequena Sereia), acompanhada de cartazetes (o nome do recurso está conforme o material) que são enviados ao professor. Há também cartazetes sobre animais selvagens, sentimentos, alimentos, fazenda, cidade e praia que acompanham a coleção.

Para cada livro, há um manual do professor que na seção *Apresentação* traz os benefícios de se estudar uma LE, a natureza do aprendiz criança, as habilidades e objetivos enfatizados, os deveres do professor, o conteúdo temático, as personagens, os gêneros abordados, a natureza das diferentes atividades, orientações metodológicas, referência aos outros recursos que compõem o material. Depois se apresenta uma explicação detalhada das unidades e das lições. Em cada unidade há também um quadro que contém contexto, objetivos, conteúdos e habilidades. As respostas também acompanham cada lição. Diferente do material do aluno, o do professor está em língua portuguesa, apenas mantendo o nome das seções, unidades, lições, respostas e o insumo linguístico

em língua inglesa (o conteúdo lexical e estrutural das lições). Ao final do manual, estão disponíveis avaliações semestrais, bilhetes para pais e responsáveis, anexos que o professor poderá utilizar em sala de aula e uma lista de referências (textos e sites) que embasam a perspectiva teórica do material e servem de subsídio ao professor também.

Nos manuais do segundo ao quinto ano, ao invés de ser apresentado o resumo da unidade, há um quadro anterior com o resumo de todas as unidades, nele são contemplados contexto, funções comunicativas, realizações de função e objetivos (atitudinal, interdisciplinar e estratégico). Os materiais atuais foram atualizados nos seguintes anos: segundo ano em 2005, terceiro ano em 2006, quarto e quinto anos em 2007, e o primeiro ano foi publicado pela primeira vez em 2010[10]. Os materiais têm uma proposta interdisciplinar, no sentido de transportar os conteúdos de outras disciplinas para o material de LI, inclusive utilizam os mesmos personagens. Porém, o material do EFI vem se atualizando, os segundo e terceiro anos já têm novas roupagens, mas as apostilas de inglês não acompanharam a mudança até a data desta análise.

Quando buscamos pelas proposições teóricas que guiam a visão de ensino e aprendizagem nos manuais do professor da Coleção B, não encontramos nenhuma menção a alguma corrente teórica específica. Alguns trechos, porém, serão capazes de fazer vir à tona algumas perspectivas inerentes. Segundo o manual, o material prima pelo desenvolvimento integral do indivíduo; o aprender fazendo; o uso da linguagem, movimento, imitação, repetição, experimentação e interação como mecanismos de aprendizagem; o ensino focado no aluno; a aprendizagem significativa; a utilização de conhecimentos prévios; e o planejamento espiralado.

A partir desses aspectos, logo de início é possível captar novamente que as teorias diluem-se uma nas outras, sem uma delimitação precisa. A maioria das resoluções descritas no manual do professor está abarcada em uma perspectiva sociointeracionista de ensino e aprendizagem, com exceção dos termos de imitação e repetição que vai ao encontro das teorias comportamentais. As próprias definições contradizem-se, pois como é possível proporcionar interações por meio de imitação e repetição? Recorremos, então, ao livro do aluno para obter mais subsídios sobre os intentos das apostilas. Para exemplificar se o material de fato tem o cerne das correntes teóricas citadas anteriormente, tomamos como base a *Lesson* 3, da *Unit 1* do quinto ano, cujo objetivo é fazer um *flog*. Selecionamos esta atividade em específico, pois parece, ao propor a produção de um *flog,* dizer respeito ao ensino por meio de gêneros e, portanto, pressuporia uma didatização que dialogaria com conhecimentos prévios e interação para produzir um novo conhecimento.

Na seção de *Warm-up*, as crianças devem relacionar sentenças com figuras que respondem à pergunta: *What did you do on your vacation?,* um dos tópicos da unidade. Em seguida, faz-se a correção, utilizando-se as perguntas e respostas do CD. Na segunda etapa dessa lição, eles deverão completar um quadro, respondendo às perguntas sobre as próprias férias: *Where did you go? Who did you go with? What did you see? How did you go?* - amplamente trabalhadas e repetidas ao longo de toda a unidade - e depois escrevendo um parágrafo com essas informações, utilizando-as no passado (o manual do professor traz um modelo). A seção intitulada *Project Time* convida os alunos a

10 Muito embora na nossa escola só tivéssemos acesso a ele em 2012.

fazer um *flog* num espaço da apostila destinado a isso, colando imagens previamente trazidas e colocando legendas. Depois, em pares, eles devem mostrar os *flogs* aos colegas, contando a estes com as mesmas estruturas linguísticas trabalhadas no exercício anterior. O *Homework* é um dominó, em que os alunos devem juntar a pergunta com a resposta (mesma estrutura trabalhada anteriormente).

O desenvolvimento integral das crianças não está contemplado na proposta, visto que o foco é apenas no desenvolvimento linguístico; o aprender fazendo que vem de uma perspectiva sociointeracionista construtivista da aprendizagem também não se faz presente, pois não há construção autônoma do objeto do conhecimento e sim uma aprendizagem por meio da repetição; a interação é vazia de significado, pois, apesar de haver intenção construtivista ao tentar relacionar a experiência do aluno que fala de sua própria viagem, a comunicação por meio de modelos de linguagem priva a linguagem de sua imersão social, não permitindo à criança alcançar o conhecimento por meio do outro; os conhecimentos prévios nessa atividade dizem respeito às vivências da criança em relação às viagens, mas não há o confronto com práticas transformadoras que possibilitem a aprendizagem significativa. Por exemplo, se fôssemos seguir a sequência didática, proposta pela Escola de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), apresentaríamos determinado gênero, no caso o *flog* ou um *blog* de viagens (de preferência apresentando-o *online*), e na etapa de se trabalhar com o conhecimento linguístico (após ter abordado a situação comunicativa imediata, o tema e a organização composicional) poderíamos criar interações em que as crianças utilizassem o conhecimento dedutivo para inferir o sentido de algumas estruturas, expressões etc. que poderiam utilizar na hora de produzir o seu próprio *flog*.

O que o manual denomina de planejamento espiralado vislumbra-se ser a respeito do tópico gramatical trabalhado, retomando-se, assim, um dos conteúdos da apostila do quarto ano, o *Simple Past*, e outro do terceiro ano, as *Question Words*; por fim, podemos dizer que o ensino não está centrado no aluno, pois, se sim, permitiria um planejamento flexível para que o professor pudesse adequar suas aulas às necessidades de suas classes; o centro do processo de ensino e aprendizagem é o próprio material que regula o tempo, o espaço, os conteúdos, os objetivos e a metodologia da própria aprendizagem.

Semelhantemente à Coleção A, a B também dialoga com as teorias comportamentais, demonstrada pela presença de atividades de repetição, memorização, situações artificiais criadas com o propósito de ensino de aspectos lexicais ou estruturais, embora, por vezes, dê alguns passos em direção a uma perspectiva mais social e intercultural. O ensino de LIC é apontado pelos teóricos da linguística aplicada como algo a tocar no potencial de transformação, de desenvolvimento ético e cidadão, na sensibilização ecológica e cosmopolita da criança, mas, pelo contrário, as perspectivas comportamentais da aprendizagem, aqui retratadas também pela escolha do cenário de viagens, acabam por torná-la reprodutora das estruturas sociais, conforme aponta Rocha (2010) para o ensino de inglês para o EFI público.

> Assim sendo, acabam por adentrar as salas de aula de inglês, de um modo geral, principalmente situações orais cotidianas, privilegiando-se cenários ligados a viagens, negócios ou à esfera doméstica, além de diálogos escolarizados (elaborados com o propósito único de ensinar a língua, sem preocupação com o uso social e situado da linguagem) entre personagens geralmente estereotipados e bastante distantes das muitas realidades e identidades vivenciadas pelos alunos do EFI público,

> como também bastante aquém das práticas sociais que poderiam potencializar a construção dos letramentos (na língua inglesa e por meio dela) necessários para a cidadania crítica e protagonista, conforme aqui já defendido. (p. 134)

As interações, portanto, não estão pautadas no desenvolvimento social e integral do aluno, apenas no desenvolvimento linguístico e, por conseguinte, o currículo espiral só pode ser vislumbrado nesse sentido. Não se busca a construção do conhecimento no aluno (nem no professor), logo, a aprendizagem não é significativa. Ao não permitir que o aluno chegue aos conceitos por si só, ocorre uma transmissão deliberada dos mesmos, e a aprendizagem, nos termos sociointeracionistas, não ocorre, pois não há a preparação para a possibilidade de promoção de ZDP.

Também não é encontrado nada explícito sobre a visão de linguagem no manual do professor, mas alguns pareceres contidos neste poderão nos ajudar a compreender as noções de linguagem inerentes. É apresentado no discurso do material o desenvolvimento da interculturalidade, um ensino de língua estrangeira não apenas do ponto de vista linguístico e que priorize situações vinculadas à realidade, de forma a orientar atividades que façam parte da estrutura global de ensinar/aprender. Constatamos a defesa de um ensino pautado no uso da língua de forma contextualizada, vinculada à sua materialidade linguística e situação comunicativa imediata, assim como à transformação do indivíduo por meio do contato com o outro.

Coloquemos tais conceitos à prova ao descrevermos mais uma das proposições didáticas das apostilas. Na *Lesson* 6 do livro do terceiro ano, a temática é alimentação e são apresentados alguns alimentos (léxico) e as estruturas gramaticais *"I like", My friend likes" e "We like*". A linguagem está desvinculada do uso, não é proveniente de nenhum gênero, o ponto de vista é exclusivamente linguístico e parcamente representado nesse aspecto. A lição traz também a canção "*Polly, put the kettle on*",[11] cuja temática está relacionada com o tradicional chá da tarde britânico, porém a canção é meramente ilustrativa e com nenhuma proposta didática envolvida, há uma faixa no CD para ela e a letra na apostila – poderia ser traçado um paralelo entre culturas, porém também a proposta intercultural fica a desejar. O "outro" é tomado somente como estrangeiro em que figuram visões estereotipadas sobre o local e o global de uma forma descritiva, não conflitante que

> se limitam a abordar a diversidade cultural sob um enfoque descritivo e informativo, sendo o estrangeiro idealizado e sua cultura vista como una, ao mesmo tempo em que as diferenças culturais são, portanto, trivializadas (MAHER, 2007b *apud* ROCHA, 2010, p. 108).

Há, pelo menos, dez gêneros que estão relacionados ao tema da alimentação e que pertencem à ideologia do cotidiano, como a receita, a lista de supermercado, o cardápio, a dieta alimentar, a pirâmide alimentar, cantigas com alimentos, jogos como "Fui à feira", "*stop*", alerta, desenhos infantis, jogos virtuais como a "fazendinha" e de preparação de receitas, histórias infantis, etc. que poderiam ser trabalhados de forma oral e/ou escrita; os alunos poderiam conhecer a história dos alimentos, a origem dos alimentos que consomem, trazer receitas familiares, falar sobre desperdício alimentos,

11 *"Polly, coloque a chaleira no fogo"* (tradução nossa).

etc. Enfim, uma série de possibilidades de uso da linguagem de forma a buscar no aluno eventos de letramento já conhecidos e proporcionar o acesso a letramentos críticos.

A visão de linguagem predominante nas apostilas é, portanto, o audiolinguismo que está em sintonia com a visão behaviorista de ensino e aprendizagem em que ensinar língua é formar hábitos, que devem ser reforçados pelo professor (LEFFA, 1988). Por exemplo, na *Unit 3, Lesson* 7 do segundo ano, o tema da unidade é animais. Há um jogo intitulado *Spark's game* cuja explicação no manual do professor é a seguinte:

> Com este jogo os alunos poderão falar sobre onde os animais moram. Explore as ilustrações. Apresente os animais e fale sobre onde vivem. Explique as regras do jogo. O objetivo é que eles digam as sentenças:
>
> *Bears live in caves. Octopuses live in the sea. Elephants live in forest. Lions live in caves. Ostriches live on farms. Spiders live in spider webs. Tiger live in caves. Snakes live in forests. Bulls live on farms. Dogs live in houses. Ducks live in ponds. Bees live in beehives.*

Essa atividade representa bem o aspecto estrutural do audiolinguismo em que o objetivo do jogo é maximizar as repetições do verbo "*live*" na terceira pessoa do plural para que a memorização aconteça de forma mais eficaz. Ainda sobre o audiolinguismo, afirma-se que a aprendizagem deve ser gradual, para evitar erros, de estruturas individuais que vão se tornando complexas (LEFFA, 1988). Isso é visível na progressão do insumo linguístico durante as séries: grupos lexicais, estruturas isoladas e depois pequenos textos feitos com estruturas aprendidas. Os outros potenciais do ensino de língua inglesa como a formação plurilíngue, multicultural (ROCHA, 2010), o desenvolvimento da competência metacognitiva (ROCHA, 2007a), da proficiência sociointeracional (ROCHA et al, 2008) ficam a desejar.

Mais uma vez, os letramentos e a língua em uso são aspectos não contemplados pela coleção. Os textos não são concretizados na produção de gênero, o aluno não é ensinado a ler o mundo, e língua e cultura estão desvinculadas. E a cultura do aluno e os letramentos de língua materna sequer tocam os letramentos de língua estrangeira, ocorrendo a proposição de um aniquilamento cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa investigação sobre as concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem que fundamentam duas coleções didáticas de sistemas apostilados de ensino de inglês para os anos iniciais do ensino fundamental, encontramos uma visão de linguagem voltada para a compreensão de léxico e estruturas. No que concerne à visão de ensino e aprendizagem, esta é pautada na memorização, modelização e reprodução de comportamentos. Há de forma muito rudimentar a visão sociointeracionista de aprendizagem, quando se tenta de alguma forma relacionar os conhecimentos prévios do aluno em nível temático e linguístico. No entanto, a criança não é vista na sua totalidade e os outros desenvolvimentos ficam a desejar. O caminho para o conhecimento não é o de construção e sim de transmissão, logo, a aprendizagem significativa e a promoção de ZDPs e currículo espiral ficam a desejar. Da mesma forma, a língua não é vista em razão de seu uso e sim como mecanismos de memorização e modelização, como que desmembrado de seu pano sócio-histórico-cultural, os letramentos não são

promovidos, em decorrência disso, já que a leitura da palavra, seja ela de forma direta ou por intermédio das recontações e releituras da oralidade, não é acompanhada de sua carga semântica e cultural.

Podemos depreender da análise tecida que, embora as teorias contemporâneas da linguística aplicada adentrem os contextos de ensino, seja no nível da produção editorial de materiais didáticos ou dos discursos educacionais, ainda persistem, de forma bastante concreta, teorias prévias como o audiolinguismo, o estruturalismo e as teorias comportamentais. A nosso ver, tais teorias, que favorecem o uso mecânico e repetitivo da língua, estão entrelaçadas com a cultura do LD e da apostila dentro da sala de aula. Essas teorias de aprendizagem e linguagem presumem agentes da educação menos autônomos, com pouco potencial criador e reflexivo. Quando o professor é levado a utilizar um material pronto e segui-lo regiamente, ele é considerado um sujeito paciente e passivo, da mesma forma o aluno é visto quando deve receber informações prontas, copiá-las e imitá-las.

> Dessa maneira, as editoras e autores de LDs, procurando agradar os destinatários, vão buscar, nas "novas" teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do novo produto, sem contudo, se preocuparem se estão criando algo de tão novo assim (...) o novo se constrói pelo retorno do já-dito (FOUCAULT, 1971, p. 28 apud CORACINI, 1999, p. 21)

Para que o professor se configure como um construtor, modificador e pensador não só do seu material didático, mas da sua realidade de trabalho e se aproprie das teorias contemporâneas da linguística aplicada, é preciso prover de condições concretas e justas a sua vivência profissional e também prepará-lo devidamente na formação inicial e respaldá-lo na formação continuada. É claro que não existe material didático à prova de professor e por isso vemos muitas práticas de professores atuantes, interessados em proporcionar o ensino de inglês da melhor forma possível a seus alunos.

Também é necessário apontar que o treino para a competitividade e a lógica do lucro podem proporcionar sucesso a alguns indivíduos, mas não melhoram a sociedade como um todo. A própria escola torna-se responsável por perpetuar as desigualdades vividas na sociedade. A escola é um espaço que reflete seu entorno social, mas também deve ser um lugar que possibilite enxergar além dos horizontes de expectativas, em que os alunos possam aprimorar as ferramentas necessárias para que o mundo caminhe para um lugar mais ético, cidadão e solidário. Nos materiais relatados, muitas vozes são negadas, e, ao relegar a polifonia e dar corpo a discursos monofônicos, é possível deduzirmos que há um discurso de autoridade que cala os demais. Como afirma Choppin, "é necessário também prestar atenção àquilo que eles [os LDs] silenciam, o LD pode ser também uma tela" (2004, p. 557).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, pp. 799-818, out. 2009. Disponível em: ‹http://www.cedes.unicamp.br›. Acesso em: 18 jun. 2014.

BUNZEN, Clecio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**, Pernambuco, v. 3, n. 1, 2001.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CARMAGNANI, Anna Maria. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. pp. 45-55.

CARRETERO, Mario. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. In: ____. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. pp. 21-46.

CARVALHO, INGRID; TONELLI, J. R. A. THE YOUNGER, THE HARDER: the challenges in teaching English to very young learners. Revelli, v.8, n.2 - Junho, 2016. p. 1 – 18.

CHIMELO, Juliane Zonaro; BUNZEN, Clecio. Sistema apostilado e ensino de leitura para as crianças do 2º ano nos municípios paulistas**. Revista contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, ago./dez. 2011. pp. 36-60.

CHOPPIN, Allain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, pp. 549-556, set./dez. 2004.

CORACINI, Maria José R. Faria. O Livro didático nos discursos da linguística aplicada e de sala de aula. In: ____, Maria José R. Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: SP, Pontes, 1999. pp. 17-26.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. História do material didático. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009. pp. 17-56.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

FORTE, J. da S. **O Ensino de Língua Inglesa para Alunos da Educação Infantil em Porto Alegre**: Uma Leitura Crítica Acerca do Uso da Linguagem, do Letramento e de Crenças. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GIESTA, Letícia Caporino. **Livro didático ao ensino de língua estrangeira na educação infantil**: noções de ensino e aquisição de vocabulário. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GIMENEZ, Telma. Apresentação. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Língua estrangeira para crianças:** ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010. pp. 13-25. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 7).

____; TONELLI, Juliana. Building an EFL curriculum for young learners: a Brazilian experience. **International Journal of English Language & Translation Studies**, Sebha, Libya, v. 1, n. 3, pp. 92-101, out./dez. 2013.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: ____. (Org.). **Produção de materiais de ensino:** teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2003. pp. 13-38

____. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. pp. 211-236.

LIMA, Ana Paula de. **Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I.** 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Raquel. Análise de material didático de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local da rede municipal do ensino. 2008. 244 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília/ Instituto de Letras, Brasília, 2008.

MAGNO E SILVA, Walkyria. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DIAS, Reinildes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009. pp. 57-78.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?** Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011). 2013. 380 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade. **Read and copy**: o ensino de língua inglesa para crianças nos sistemas apostilados de ensino. 2014. 146 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, pp. 59-80, jan./abr. 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente –** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, pp. 143-163.

RAMOS, Rosinda Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papeis, avaliação e potencialidades. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DIAS, Reinildes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009. pp. 173-198.

____; ROSELLI, Bernadette Rodriguez. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). **Ensinar e aprender línguas estrangeiras nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. pp. 63-84.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. A internet e suas contribuições no ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; RAMOS, Samantha Gonçalves

Mancini (Org.). **O ensino de LE para crianças**: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. pp. 61-74.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Educação e Conhecimento)

REIS, Simone. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. In: GIMENEZ, Kilda (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005. pp. 75-90.

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. **New Roules**, Cambridge, pp. 26-30, Apr. 2002.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora:** possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, 2007a. pp. 273-319.

____. O ensino de LE (Inglês) para crianças no ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini (Org.). **O ensino de LE para crianças**: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007b. pp. 1-34.

____. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). **Ensinar e aprender línguas estrangeiras nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. pp. 15-34.

____. O inglês no ensino fundamental I público sob perspectivas Bakhtinianas. **Anais do Seta**, Campinas, n. 3, pp. 171-187, 2009.

____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

____. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries:** dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. 2006. 328 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.

____; COSTA, Leny; SILVA, Kleber Aparecido da. Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, 2006.

____; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. In: ____. (Org.). **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010. pp. 29-60. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 7).

SANTOS, Fátima Cristina Dória Ramirez dos. Reflexões a respeito do livro didático no Brasil. In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2º SIMPÓSIO SOBRE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS, 1, 2008, Rio de Janeiro. **Textos selecionados**... Rio de Janeiro: PUC-RJ/Edições Entrelugar, 2010. pp. 236-249.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Presença da LE na sociedade em contexto de ensino regular público. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010. pp. 149-184. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 7).

SCAFARRO, Andréa Peixoto. O uso da atividade de contar historias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Língua estrangeira para crianças:** ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010. pp. 61-92.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia; COSTA, Leny Pereira; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A avaliação no Ensino-aprendizagem de Línguas para Crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). **Ensinar e aprender línguas estrangeiras nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. pp. 85-112

SCHEIFER, Camila Lawson. Ensino de Língua Estrangeira para Crianças - entre o "todo" e a "parte": Uma análise dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. pp. 27-31.

TAMBOSI, Heloísa Helena de Faria. Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini (Org.). **O ensino de LE para crianças**: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. pp. 77-105.

TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, pp. 295-315, jul./dez. 2009.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias infantis e o ensino de língua inglesa para crianças. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). **O ensino de LE para crianças:** reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. pp. 107-136

____. **Histórias Infantis no Ensino de Língua Inglesa para Crianças.** 2005. 358 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

____; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, pp. 65-76, jan./abr. 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. pp. 65-101. (Psicologia e Pedagogia).

XAVIER, Rosely Perez; SOUZA, Daniele Tristão de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de Inglês? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, pp. 65-89, jan./jun. 2008.