

## RESENHA

Adriana Aparecida Carvalho PEREIRA<sup>1</sup>  
Olandina Della JUSTINA<sup>2</sup>

CONSOLO, D.A; COLOMBO, C.S. **O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças no Brasil: cenários e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

O livro “*O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças no Brasil: cenários e reflexões*” tem como objetivo fomentar reflexões acerca de um tema, presente no título da obra, consideravelmente recente nos Estudos Linguísticos no contexto brasileiro. É uma produção fruto de uma pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto por Camila Sthépanie Colombo sob orientação de Douglas Altamiro Consolo. O autor é doutor em Linguística Aplicada na Universidade de Reading, Inglaterra, professor adjunto - nível III. A autora é doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição e atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

O livro é composto por seis capítulos, dividindo-se em duas partes que contém, cada uma, uma seção introdutória e três capítulos. A Parte I traz reflexões à luz de teorias e estudos sobre Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC). Na Parte II, os autores apresentam os dados da pesquisa realizada confrontando-os com as teorias e pautados na metodologia escolhida para o estudo. Os assuntos abordados destinam-se a professores e pesquisadores interessados em investigar e em aprimorar o ensino-aprendizagem de LEC, mais especificamente o Inglês como Língua Estrangeira para Crianças (ILEC). Os autores ratificam a importância de se ensinar ILEC, visto que o Brasil é influenciado por muitos países, principalmente por países falantes da língua inglesa a qual já ocupa um espaço considerável nos setores educacional, comercial social e profissional.

No Capítulo I, intitulado “A criança-aluno na pós-modernidade: definição de sujeito”, os autores discutem, sob o ponto de vista diacrônico, acerca da criança como integrante da sociedade e aluno na educação formal e situam a criança que integra uma sociedade contemporânea face aos fluxos da pós-modernidade.

Baseados em Colombo (2014) afirmam que, diante da era globalizada, as crianças, assim como os adultos, têm suas identidades, necessidades, comportamentos e valores afetados pelo fenômeno da globalização, que as obriga a se reposicionarem no mundo frente às reconceitualizações e relocalizações de tempo e de espaço. Ressaltam que se faz necessário compreender as crianças pós-modernas em uma tentativa de não as transformar em meros “fantoches” da nova sociedade, mas em cidadãos críticos e ativos nessa nova era.

Colombo e Consolo destacam Rajagopalan (SANTOS; SILVA; JUSTINA, 2011) quando convidam as pessoas a refletirem acerca das transformações socioculturais às quais o Brasil está sujeito. Essas transformações podem ocorrer por meio da inserção de uma Língua

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop. Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT (2003). Especialização em Língua Inglesa pela Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT (2005). Professora efetiva na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso SEDUC/MT. E-mail: [adri.carvalho1980@gmail.com](mailto:adri.carvalho1980@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora da UNEMAT/Sinop do curso de Letras e no programa de pós-graduação em Letras. Doutora em estudos linguísticos pela UNESP/IBILCE, mestre em estudos da linguagem pela UFMT, especialista em língua inglesa pela PUC-MG e graduada em Letras pela FAFIPA-PR. E-mail: [olandina@unemat-net.br](mailto:olandina@unemat-net.br)

Estrangeira (doravante LE) logo na infância no currículo de uma instituição que tem por função formar cidadãos atuantes e críticos para a vida em sociedade. Para os autores, aprender uma LE no início da vida não significa necessária e exclusivamente dar início a um processo de preparação do aprendiz para a vida adulta.

Nesse cenário, se de um lado as práticas pedagógicas tradicionais não atendem às necessidades da criança-aluno atual e as estruturas escolares não estimulam para que haja mudanças, de outro há um sujeito para o qual deve ser ofertada uma LE para garantir-lhe espaço social e todas as capacidades que lhe permitam interagir com agência, por meio do desenvolvimento e do acesso à tecnologia.

Sob o título de “Afinal, para que ensinar ILEC?” (Capítulo II), os autores ressaltam aspectos favoráveis e desfavoráveis para a implantação de LEC. Rejeitam a tese do Período Crítico para a aprendizagem de LEC frente à noção de língua franca associada à contemporaneidade. Recorrem a Halliwell (1998) que resume algumas características infantis favoráveis à oferta de LEC, como: a capacidade apresentada pelas crianças de compreender o significado dos textos, sem se focar em itens linguísticos isoladamente; a capacidade de criação, mesmo com uma linguagem limitada; a capacidade de aprender de forma indireta; o filtro afetivo favorável, por conseguirem divertir-se com o aprendizado; a capacidade imaginativa e a disposição para interação.

No Capítulo III, os autores apresentam aspectos históricos e debatem acerca da regulamentação político-pedagógica ligados à implementação do ensino de ILEC no Brasil. A homogeneização da oferta não é defendida, mas há a busca de equilíbrio entre a proposta e sua plausibilidade no contexto, reservando espaços para a flexibilidade, não o engessamento.

A Parte II do livro, em que os resultados da pesquisa são discutidos e entrelaçados com as teorias discutidas na Parte I, é composta por três capítulos (IV, V e VI) além do texto introdutório.

No que se refere à escola regular, Colombo e Consolo reiteram que é importante atentar-se para a configuração do ensino em estabelecimentos tanto privados quanto públicos em virtude das disparidades existentes entre esses contextos em termos de qualidade de ensino oferecido no Brasil, embora ambos estejam submetidos às mesmas políticas educacionais.

No capítulo IV, os autores apresentam o perfil das escolas analisadas e as nomeiam como E1, E2 e E3. A escola E1 era uma escola regular pública que comportava alunos provenientes de classes sociais que variavam de baixa a média baixa, dispunha apenas de aparelhos de som como tecnologia adicional para o trabalho do professor com a LE, não havendo espaço, além da sala de aula, para laboratório de línguas ou outras atividades que envolvessem maior ludicidade e interação. A escola E2 era uma escola regular privada, comportava um público de classe média a alta. Porém, também oferecia apenas aparelhos de som como recurso tecnológico adicional para auxiliar o trabalho com a língua, não dispondo de espaço além da sala de aula. A escola E3 era uma escola de idiomas que continha um número pequeno de alunos e, assim como as outras duas escolas, o desenvolvimento das aulas seguia, de modo bastante estrito, o solicitado pelo material didático, havendo pouco espaço para adaptações por parte do professor. Consolo e Colombo enfatizam que diferentemente das escolas E1 e E2, o professor da escola de idiomas não era graduado em licenciatura, a capacidade ou não para o trabalho era definida exclusivamente pelo nível desejado de proficiência no idioma.

O Capítulo V descreve e analisa os materiais didáticos presentes no contexto de estudo e atenta para o insumo oferecido nas aulas de ILEC. Concluíram que os materiais eram semelhantes em relação à qualidade de insumo, contudo, se diferenciavam na quantidade e forma de organização. Para os autores, as aulas eram pautadas na sequência didática presente no material didático, quer dizer, o material prescrevia e guiava a aula que priorizava o ensino da estrutura da língua e a habilidade da leitura. Esses dados permitem-nos dizer que uma

homogeneização do material didático seria possível (tanto para escolas regulares públicas e privadas ou curso de idiomas). Todavia, há outros elementos que podem gerar diferenças significativas.

No Capítulo VI, há observações dos autores sobre o insumo linguístico, especialmente o oral, oferecido nas aulas, e sobre as características das professoras participantes da pesquisa que foram nomeadas como P1, P2 e P3. Os autores averiguaram que, quanto ao insumo linguístico, os três contextos se assemelham: emprego de palavras menos sofisticadas, estratégia da repetição, abordagem tradicional de ensino-aprendizagem, fala facilitadora. Sobre essa questão, os autores asseveram que há necessidade de emprego mais constante de LE nas aulas, diminuição de insumo explícito a ser ensinado, aumento do emprego de insumo implícito para desenvolver a competência comunicativa e dosagem do uso de insumos com amostras significativas já que o contexto de uso predominante é de língua portuguesa, apesar de que fala facilitadora não seja prejudicial.

Perceberam que P1, professora da escola pública demonstrava acreditar no potencial pedagógico do material didático com o qual trabalhava; P2, por sua vez, costumava demonstrar preocupação com a falta de tempo para cumprimento do conteúdo do material até o final do ano letivo, pois considerava o material extenso em termos de atividades e denso em termos de conteúdos linguísticos; já P3 não tinha o hábito de questionar abertamente se os discentes haviam entendido ou se apresentavam alguma dúvida com relação aos vocábulos ensinados, mas diferentemente das demais docentes investigadas, P3 questionava os alunos a respeito da compreensão de realização de atividades fornecidas.

Ao final, Consolo e Colombo, partindo de Santos e Benedetti (2009) que afirmam que programas de ensino têm se preocupado e sido estruturados de modo que o contato com a LE ofereça às crianças a possibilidade de desenvolverem habilidades básicas de comunicação, de entrarem em contato com outras culturas, de desenvolverem habilidades cognitivas e consciência metalinguística, encorajando as crianças, inclusive a “aprender a aprender”, observam que, nos cenários investigados, havia um ensino estrutural e comunicativamente não tão significativo, pois não havia espaço para a criação e não considerava as peculiaridades dos sujeitos do aprendizado.

Diante das análises feitas por Consolo e Colombo, concordamos que há necessidade de mais estudos que enfoquem o ILEC em contextos diversos de educação formal, considerando que os aprendizes já têm contato com, pelo menos, uma LE. O professor deve agir como o facilitador do processo de ensino e aprendizagem com o intuito de reforçar uma aprendizagem com êxito, intensificando as quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever) indispensáveis à aquisição proficiente de uma LE. Todavia, não deve ser um ensino que se preocupe apenas com as habilidades linguísticas, mas com estratégias comunicativas e práticas de (multi)letramentos. Afinal, a língua inglesa tem feito parte das interações de crianças já em tenra idade, especialmente por meio do uso de tecnologia: linguagem de jogos, dos brinquedos, nomes de produtos de consumo e expressões que integram a linguagem da criança brasileira. Significa dizer que a língua não é mais estrangeira, distante, mas se faz presente no dia a dia das crianças, mesmo que de forma restrita, especialmente na forma de léxico.

Por fim, após a leitura da obra de Consolo e Colombo, concluímos que lecionar LEC vai além de conhecimento científico, passa por criatividade durante o processo de ensino-aprendizagem e habilidade didática na elaboração e execução de um planejamento pedagógico.

Consoante ao que propõem esses autores, retomamos o posicionamento de outros que discutem sobre o tema.

As discussões em torno do assunto apresentam posições desfavoráveis à introdução do ensino para crianças em tenra idade mediante o formato de ensino atual. Entende-se que essa estrutura não proporciona condições ideais para a oferta com a qualidade necessária às crianças (ASSIS-PETERSON e GONÇALVES, 2001). Conforme esses autores, para que a

aprendizagem de LE se construa com eficiência, deve-se levar em conta a formação de professores de excelência e métodos apropriados às crianças para que justamente não ocorra o inverso, ou seja, que incida na perda de interesse por aprender uma LE por parte da criança.

Nesse sentido, Santos e Benedetti (2009) apontam algumas características necessárias ao profissional de LEC (desenvolvida por meio de formação inicial e continuada): ter habilitação em LE, ter domínio de conteúdo para essa área e faixa etária, ter conhecimento linguístico-teórico sobre LE, usar metodologias atrativas para a aprendizagem de LE, ter conhecimento sobre fases do desenvolvimento da criança, aperfeiçoar-se constantemente por meio de cursos e eventos, ter vontade de aprender e ser dinâmico e gostar da área de ensino de LE.

Tonelli e Cristóvão (2010), averiguaram que há uma preocupação significativa por parte de alunos-professores quanto à formação inicial para o ensino de LEC e defendem que os Cursos de Licenciatura em Letras, apesar de não estruturados ainda, deveriam incorporar em seus objetivos a formação do profissional de línguas estrangeiras que possa atuar junto ao público infantil.

Santos e Justina (2015) relatam como avanço a oferta em relação à formação de professores para atuar com LEC no Curso de Letras da Universidade do Estado Mato Grosso, Campus de Sinop, onde foi implantada a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças na graduação e a oferta de Pressupostos Teórico-Práticos do Ensino de Língua Inglesa para Crianças em curso de pós-graduação *lato sensu*. Portanto, compreendemos que a preocupação no que se refere ao assunto, já gerou iniciativas que possam promover a formação desejada.

Mediante o exposto, concluímos que a viabilidade de se oferecer LEC está atrelada a vários aspectos: estrutura adequada, carga horária apropriada (maior carga horária), ensino de LE na perspectiva dos multiletramentos (considerando a linguagem em uso por crianças em situações da vida cotidiana), que dialoga com situações significativas, uma formação de professores que permita o desenvolvimento de capacidades necessárias para atuação com LEC (ajuste dos currículos de cursos superiores, de Letras especialmente). Os aspectos citados seriam pontos de convergência para conquistar o ensino de LEC com a qualidade necessária e os desafios impostos pelo contexto sociocultural e linguístico frenético e tecnológico que caracteriza a contemporaneidade. É um contexto de comunicação vivaz, em que crianças de todas as idades estão conectadas e fazem uso da linguagem que marca essa nova era. A LE integra a linguagem em uso pela criança e é para ela que a educação formal deve se voltar.

Recomendamos a obra resenhada aos professores, pesquisadores e interessados em LE que anseiam aprimorar suas aulas e discutir sobre a viabilidade ou não de ensinar LEC. Embora as situações sejam de aulas de LEC, as reflexões e situações de ensino-aprendizagem citadas na obra são proveitosas, independentemente da idade do público alvo.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Revista Contexturas**, n. 5, p.11-26, 2001.
- SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.48, n° 02, jul/dez 2009, p.333-352.
- \_\_\_\_\_; JUSTINA, O. D. Duas décadas do Curso de Letras na UNEMAT/Sinop: reflexões acerca da formação de docentes de língua inglesa. **Revista Contexturas**, n° 24, p. 154 - 170, 2015.

TONELLI, J.A.T.; CRISTÓVÃO, V.L.L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Revista Calidoscópico**, Vol. 8, n. 1, p. 65-76, jan/abr, UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2010.

*Submetido em 31 de julho de 2018. Aprovado em 26 de novembro de 2018.*