



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

PATRÍCIA DALL'AGNOL PESSOA

**CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS
DEDICADOS AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Alegre

2023

PATRÍCIA DALL'AGNOL PESSOA

**CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS
DEDICADOS AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Letras pelo Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Sarmento

Porto Alegre
2023

Patrícia Dall'Agnol Pessoa

**CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS
DEDICADOS AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Simone Sarmiento

Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Anamaria Kurtz de Souza Welp

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Ma. Márcia Montenegro Velho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha mãe, Vilma, pelo suporte, pelo companheirismo e por ter acreditado em mim.

À minha irmã, Letícia, pelo carinho, amizade e por ser o meu maior exemplo.

Ao meu pai, Emilio, por ter me ensinado o respeito à educação e à profissão docente.

À minha colega e amiga Letícia Pintos, pelo companheirismo e pelos trabalhos compartilhados.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Simone Sarmiento, pela disponibilidade, pela compreensão e pelos ensinamentos que tornaram este trabalho acadêmico possível.

À banca, pela disponibilidade e leitura deste trabalho.

Aos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que participaram da minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus alunos da educação infantil, pelas experiências, pelos aprendizados e pela motivação para o surgimento deste trabalho.

Aos meus alunos da rede estadual, que, diariamente, reafirmam o meu desejo de me tornar uma professora melhor.

RESUMO

Os livros didáticos configuram-se como um dos mais recorrentes recursos pedagógicos no contexto da educação brasileira. Diante da expansão do ensino de inglês para crianças da educação infantil, faz-se necessário o estudo das concepções de língua e linguagem que permeiam as atividades presentes nos livros didáticos dedicados ao ensino da língua adicional para crianças. Este estudo tem como objetivo investigar as concepções de língua e linguagem presentes, explícita e implicitamente, em livros didáticos destinados ao ensino de inglês como língua adicional na educação infantil. Para a análise, utilizou-se a organização das concepções de linguagem proposta por Geraldi (2008), bem como as contribuições de Volóchinov (2021), considerando-se as noções de linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Paralelamente, partindo-se da predominância de uma perspectiva sociointeracionista de língua e linguagem das diretrizes educacionais brasileiras para o ensino de inglês, investigou-se as oportunidades de interação proporcionadas pelas atividades propostas pelos livros didáticos por meio das contribuições de Bakhtin (1997), Bronckart (2003) e Vygotsky (1987 e 2007). Mediante uma abordagem metodológica qualitativa, realizou-se uma análise interpretativa das atividades dos primeiros livros didáticos das coleções *Super Safari* (PUCHTA, GERNGROSS e LEWIS-JONES, 2015) e *Storyland* (SCHULZ e PINHEIRO, 2018). Os resultados da análise demonstram que o primeiro livro didático analisado, da coleção *Super Safari*, prioriza uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, focalizando exercícios de repetição e memorização dos recursos linguísticos. O livro didático *Storyland*, por sua vez, privilegia uma concepção de linguagem como forma de interação, oportunizando a construção dialógica dos significados pelo contato dos aprendizes com textos. Conclui-se, portanto, a concorrência de diferentes concepções de língua e linguagem nos livros didáticos dedicados ao ensino de inglês para crianças da educação infantil das coleções analisadas.

Palavras-chave: livro didático; língua inglesa; concepções de língua e de linguagem; educação infantil.

ABSTRACT

Textbooks are one of the most common pedagogical resources in the context of Brazilian education. Considering the expansion of English teaching for preschool children, it is necessary to study the language concepts that permeate the activities included in textbooks dedicated to the teaching of an additional language to young learners. This study aims to investigate the implicit and explicit language concepts in textbooks intended for teaching English as an additional language in early childhood. For the analysis, it was used the organization of language concepts proposed by Geraldi (2008), as well as the contributions of Voloshinóv (2021), contemplating the notions of language as expression of thought, as a communication tool and as a way of interaction. At the same time, based on the predominance of a social interactionist perspective of language in Brazilian educational guidelines for teaching English, the opportunities for interaction provided by the textbooks' activities were investigated, considering the contributions of Bakhtin (1997), Bronckart (2003) and Vygotsky (1987 and 2007). Through a qualitative methodological approach, an interpretative analysis of the activities of the first textbooks of the Super Safari (PUCHTA, GERNGROSS and LEWIS-JONES, 2015) and Storyland (SCHULZ and PINHEIRO, 2018) collections was carried out. The analysis results demonstrate that the first textbook, from the Super Safari series, prioritizes a language concept as a communication tool, focusing on repetition exercises and memorization of linguistic resources. On the other hand, the Storyland textbook privileges a language concept as a form of interaction, providing opportunities for dialogic construction of meanings through the learners' contact with texts. Therefore, it is concluded that different language concepts coexist in the analyzed textbooks dedicated to teaching English to preschool children.

Keywords: textbooks; English; language concepts; preschool education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	10
1.1 Educação infantil.....	10
1.2 O ensino de inglês para crianças frente à legislação brasileira.....	12
1.3 A perspectiva sociointeracionista no ensino de inglês: a língua como atividade social.....	16
1.3.1 O papel da interação na construção da linguagem e do pensamento.....	16
1.3.2 O texto no centro do processo de ensino-aprendizagem de línguas.....	19
1.4 Relações entre desenvolvimento infantil e o aprendizado.....	23
2. AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM DOS LIVROS DIDÁTICOS	31
2.1 O livro didático como recurso pedagógico.....	31
2.1.1 Breve histórico do livro didático.....	32
2.1.2 Discussões acerca do livro didático para o ensino de línguas.....	34
2.2 Os conceitos de língua e linguagem	41
2.3 Procedimentos metodológicos.....	49
2.3.1 O livro didático <i>Super Safari</i>	51
2.3.2 O livro didático <i>Storyland</i>	53
2.4 Análise e resultados.....	55
2.4.1 As concepções de língua e linguagem no livro didático <i>Super Safari</i>	55
2.4.2 As concepções de língua e linguagem no livro didático <i>Storyland</i>	62
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, houve um significativo aumento do ensino de inglês para crianças na educação infantil (PIRES, 2001). Se, por um lado, as exigências mercadológicas e dos responsáveis pelas crianças fazem com que as instituições de ensino ofereçam a referida língua adicional cada vez mais cedo, por outro lado, as pesquisas sobre os livros didáticos utilizados no ensino de crianças da Educação Infantil ainda é incipiente no contexto brasileiro.

De acordo com Pires (2001), o ensino de inglês como língua adicional para aprendizes desta faixa etária apresenta peculiaridades relacionadas ao desenvolvimento da criança e, portanto, exige um profissional especializado para o ensino deste público-alvo. Em contrapartida, a formação do docente de língua adicional focaliza o ensino para estudantes a partir do ensino fundamental, tendo em vista que a legislação brasileira torna o ensino de inglês obrigatório somente a partir do 6º ano da educação básica, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Consequentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não define parâmetros para a formulação de propostas pedagógicas nestes anos escolares iniciais.

Diante deste cenário, os livros didáticos desempenham um papel importante nas dinâmicas de sala de aula. De acordo com Giesta (2007), a adoção do livro didático “tem feito com que o mesmo acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino” e, consequentemente, tendo um caráter “decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares” (p. 10). Por mais que se considere o papel central do professor como mediador da aprendizagem, deve-se analisar os recursos disponíveis para a prática docente, com especial enfoque nas concepções e fundamentações que podem influenciar as dinâmicas pedagógicas.

Por isso, esta pesquisa objetiva investigar as concepções de língua e linguagem presentes, explícita e implicitamente, em livros didáticos destinados ao ensino de inglês como língua adicional na educação infantil. Para tanto, esta análise procura responder às seguintes perguntas:

- 1) Quais concepções de língua e linguagem são privilegiadas, implícita ou explicitamente, pelo(s) autor(es) dos livros didáticos analisados?

- 2) Se adotada a perspectiva sociointeracionista de língua e linguagem pelo docente, em consonância com os documentos educacionais brasileiros, as atividades propostas pelos livros didáticos oportunizam um processo de ensino-aprendizagem pautado na interação social?

Como referido anteriormente, a legislação brasileira não aborda diretamente o ensino de língua adicional na educação infantil. Entretanto, é possível uma aproximação entre as legislações específicas da educação infantil e os demais regramentos voltados ao ensino de inglês como língua adicional nas fases seguintes da Educação Básica. Desta forma, pode-se estabelecer as premissas basilares desta área de atuação e, principalmente, os conceitos de língua e linguagem a serem privilegiados no processo de ensino-aprendizagem.

Cumprir frisar que, assim como referido por Pires (2001), o ensino de Inglês para crianças exige um profissional que conheça e focalize nas potencialidades desta faixa etária, sob o risco de ser ineficaz. No mais, a análise dos livros didáticos precisa ser tão rigorosa quanto a seleção do profissional responsável por este ensino.

Nesta pesquisa, concebida como exploratória, investiga-se as concepções de língua e linguagem dos primeiros livros didáticos das coleções *Super Safari* (PUCHTA, GERNGROSS e LEWIS-JONES, 2015) e *Storyland* (SCHULZ e PINHEIRO, 2018), desenvolvidas para o ensino de inglês para crianças da educação infantil. Para a seleção destas coleções, utilizou-se como critérios de inclusão a disponibilidade em livrarias de Porto Alegre-RS e a acessibilidade a todos os componentes da coleção, uma vez que livros didáticos dedicados ao ensino de crianças não alfabetizadas não contém enunciados estruturados e, portanto, o manual do professor se torna essencial para uma investigação produtiva das concepções das obras.

Para a análise dos dados, utiliza-se a abordagem qualitativa, partindo-se da sistematização das concepções de linguagem proposta por Geraldi (2008) e de um questionário desenvolvido para a pesquisa. Os procedimentos técnicos adotados foram, primeiramente, a pesquisa bibliográfica e, posteriormente, a pesquisa documental.

Este estudo está organizado em três seções. A primeira seção, subdividida em quatro partes, contextualiza o cenário de ensino de línguas adicionais na educação infantil brasileira, refere o *status* do inglês como língua franca e retoma o

conceito de ensino de línguas por meio da perspectiva sociointeracionista. Ainda nesta mesma seção, o papel dos gêneros discursivo-textuais no processo de ensino-aprendizado são referidos, bem como são realizadas algumas considerações acerca das implicações do desenvolvimento infantil para o ensino de línguas na educação infantil.

Na segunda seção, são feitas considerações acerca do livro didático como recurso pedagógico por meio de uma breve retomada de sua história e de discussões contemporâneas sobre seu uso. Posteriormente, são apresentados os conceitos de língua e linguagem norteadores da análise, bem como explicitados os procedimentos metodológicos. Por fim, os livros didáticos *Super Safari* (2015) e *Storyland* (2018) são descritos e analisados, demonstrando que privilegiam, respectivamente, concepções de linguagem como instrumento de comunicação e como forma de interação. No terceiro capítulo, são apresentadas as considerações finais deste estudo.

1. ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

1.1 Educação infantil

Durante o período de redemocratização do Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu como dever do Estado a garantia da educação infantil às crianças de até cinco anos de idade¹. A educação extradomiciliar de crianças desta faixa etária é uma realidade no contexto brasileiro há mais de um século, mas, até a promulgação da carta constitucional, não era configurada como direito das crianças. Além disso, nos primórdios do atendimento público às necessidades educacionais da primeira infância, a educação era marcada por um caráter assistencialista.

Nos anos 1970, houve uma primeira formulação de pareceres e documentos por parte do governo brasileiro para fins de estruturar o atendimento pré-escolar para os cidadãos.

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. (BRASIL, 2006, p. 8)

Não obstante, o cunho deste atendimento era compensatório, assistencialista e “preventivo”. De acordo com Campos (1985), um dos fatores que contribuiu para a iniciativa governamental de atender às necessidades infantis foi “o temor que os crescentes índices de criminalidade encontram um terreno propício na chamada ‘infância abandonada’” (p. 23). Neste contexto, as instituições que surgiram nas cidades brasileiras reforçaram a “orientação de guarda e proteção das crianças, principalmente nos aspectos ligados à higiene, alimentação e segurança”, em detrimento da dimensão educativa deste serviço.

Desde então, há uma ampliação da demanda por educação infantil, “à medida que cresce a inserção feminina no mercado de trabalho e há uma maior conscientização da necessidade da educação da criança sustentada por uma base científica” (BRASIL, 2006, p. 7). Por meio do inciso IV de seu artigo 208, a Constituição Federal de 1988 consagrou o direito da criança à educação, sendo esta, portanto, uma conquista recente no cenário brasileiro. Neste sentido, a Lei de

¹ Na redação da Constituição Federal de 1988, a garantia era estendida às crianças de zero a seis anos de idade. A partir da redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, o direito restou assegurado para crianças de até cinco anos de idade.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) determinou, em seu artigo 29, a inclusão da educação infantil como a primeira fase da educação básica. Posteriormente, por meio da nova redação dada ao artigo pela Lei nº 12.796, de 2013, ficou estabelecida como sua finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013).

Esta lei, ainda, determina que a oferta do ensino será realizada em creches, para crianças de zero até três anos, e em pré-escolas, para crianças de quatro até cinco anos de idade². Por sua vez, as creches e pré-escolas são conceituadas como “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial” (BRASIL, 2010, p. 12).

Estas instituições cumprem “papel socializador propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 23). Percebe-se, portanto, um distanciamento do papel meramente assistencialista e compensatório, característico da introdução deste serviço no cenário brasileiro, por mais que esta nova configuração seja ainda recente.

Neste sentido, foi somente com a promulgação da última Constituição Federal, regulamentada posteriormente pela LDB, que a criança passou a ser compreendida como um

[s]ujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Em 2013, por meio da nova redação dada à Lei 9.394 pela Lei 12.796, criou-se a obrigatoriedade de uma base nacional comum para o currículo da educação infantil³. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (2018) consolidou as novas concepções da criança e do processo de ensino-aprendizagem,

² Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

³ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

ao determinar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados nos diferentes campos de experiência.

No mais, para fins de assistência financeira aos municípios e ao Distrito Federal, foi criado, em 2007, o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Este programa, que objetiva ampliar o acesso das crianças de até cinco anos à educação pública de qualidade, presta assistência técnica e financeira para a construção de creches e pré-escolas, além de custear mobiliários e equipamentos para as instituições de ensino.

Cumprir frisar que o Plano Nacional de Educação previa a universalização da Educação Infantil até 2016, meta que não foi cumprida, de acordo com os dados mais recentes (2019). De acordo com Kuhlmann (2000), “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista” (p.7). Todavia, não pode-se desconsiderar os avanços nas concepções que passaram a permear as práticas e as legislações concernentes ao ensino de crianças nestas instituições.

1.2 O ensino de inglês para crianças frente à legislação brasileira

O inglês assumiu o *status* de língua franca. De acordo com Gimenez (2015), fatores relacionados à globalização, como a mobilidade e a comunicação virtual, contribuem para este processo de reposicionamento da língua inglesa, que deixa de ser vista como uma língua estrangeira, pautada nas variedades dos falantes *nativos*, e passa a ser uma língua utilizada para fins de interação entre indivíduos de diversas nacionalidades, falantes das mais distintas línguas maternas. Neste sentido, utiliza-se o termo língua franca para referir “o uso crescente da língua inglesa em encontros interculturais, nos quais os interagentes, oriundos de múltiplas realidades sociolinguísticas, recorrem a ela para atingir seus propósitos comunicativos” (GIMENEZ, 2015, p. 77).

Este relativamente novo conceito desencadeia uma modificação no enfoque dos estudos desta língua, uma vez que passa a ser mais relevante a compreensão dos usos do inglês, em detrimento da codificação das suas variedades, pois há um “interesse maior pelos processos que permitem a emergência dessas formas do que as formas em si mesmas” (GIMENEZ, 2015, p.78). Neste sentido, Cogo (apud

GIMENEZ, 2015, p. 99) afirma que o objetivo das pesquisas contemporâneas “não é identificar características comuns, mas salientar as estratégias pragmáticas adotadas pelos falantes”. Esta perspectiva implica uma reestruturação do ensino de língua inglesa na sociedade brasileira. Diversos autores atestaram o aumento da demanda do ensino desta língua para aprendizes cada vez mais jovens (PIRES, 2001; LIMA e MARGONARI, 2012), apesar de uma predominância da oferta desta língua na rede privada (TONELLI, 2005).

Em contrapartida, a legislação brasileira prevê a obrigatoriedade do ensino de inglês somente a partir do sexto ano do ensino fundamental, nos termos da redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, ao parágrafo 5º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Como resultado deste cenário, apesar da franca expansão do ensino de língua inglesa para crianças de zero a cinco anos, não existem diretrizes específicas para o ensino da Língua Adicional voltado a este público. Torna-se, portanto, necessário realizar uma aproximação entre os documentos oficiais dedicados à regulamentação da Educação Infantil e do ensino de inglês como Língua Adicional nas etapas seguintes da Educação Básica. Deste modo, pode-se estabelecer os parâmetros norteadores para uma atuação coerente ao longo de toda a trajetória de ensino formal dos educandos brasileiros.

Assim, cumpre analisar, primeiramente, como a legislação brasileira conceitua língua e linguagem nos documentos da área das linguagens. Parte-se, nesta pesquisa, destes conceitos por serem considerados basilares para as dinâmicas de ensino e aprendizagem de línguas, sejam elas maternas ou adicionais, tendo em vista que permeiam todas as demais escolhas metodológicas. Em uma revisão destes conceitos nos documentos oficiais brasileiros⁴, Selbach (2014) afirma que a concepção de linguagem é de natureza sociointeracional, sendo “dialógica” e “sempre atualizada na interação” (p. 37). Cumpre, portanto, analisar de forma pormenorizada as concepções presentes nos documentos que orientam o ensino de língua inglesa no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento de caráter não-obrigatório que formula referências em nível nacional para a educação, em seu

⁴ Em sua pesquisa, Selbach (2014) revisa as concepções de língua e linguagem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RCs), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

volume voltado ao ensino de línguas *estrangeiras*⁵ nos anos finais do ensino fundamental, aponta o caráter singular do ensino e da aprendizagem de línguas, uma vez que, neste contexto, aprender significa, necessariamente, fazer uso do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 27).

Por compreender a linguagem como prática social, o documento privilegia uma concepção sociointeracional de linguagem. Assim, a construção do significado ocorre por meio da interação, que, por sua vez, é social e historicamente situada. Neste sentido, os PCN afirmam que “todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história” (BRASIL, 1998, p. 27).

Esta conceituação é corroborada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter obrigatório que enfatiza o novo *status* da língua inglesa como língua franca, além de reforçar as implicações dessa nova condição para o ensino. Primeiramente, a BNCC comenta a modificação nas relações entre língua, território e cultura, uma vez que “o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais.” (BRASIL, 2018, p. 242). Partindo desta ótica, o foco do ensino deixa de ser “um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística” (BRASIL, 2018, p. 242).

Logo, a BNCC preconiza que a educação linguística deve ser centrada na interculturalidade, compreendida no documento como

o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2018, p. 244).

Por mais que a BNCC não traga uma definição explícita da concepção de linguagem em sua área dedicada à língua inglesa, o documento estabelece, no componente curricular língua portuguesa, que segue o conceito adotado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, afirmando que esta proposta

⁵ Nesta passagem, usa-se o termo “língua estrangeira” pelo seu emprego nos PCN. Entretanto, a terminologia privilegiada por esta pesquisa permanece sendo “língua adicional”, conforme discussões apresentadas na seção 1, subseção 1.2.

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

No âmbito do estado do Rio Grande do Sul, esta concepção de língua e linguagem é reiterada pelos Referenciais Curriculares Gaúchos (2018), que limita-se a reproduzir as propostas da BNCC. De acordo com o documento, a área de linguagens tem a finalidade de “proporcionar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam a possibilidade de interação e de expressão de valores, sentimentos, ideologias, ampliando também suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 50). No mais, o documento reforça o papel da interação na constituição dos alunos como sujeitos sociais, bem como refere à necessidade de conhecer práticas de linguagem, nas diversas esferas das atividades humanas, para fins de ter uma efetiva participação social. Reitera, ainda, que as linguagens devem ser compreendidas como “construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 50).

Por mais que os documentos da educação infantil não apresentem conceitos de língua e linguagem, a interação e o contato com uma multiplicidade de linguagens são apresentados como basilares do fazer pedagógico. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), determinam-se como eixos norteadores a interação e a brincadeira (BRASIL, 2010). No âmbito estadual, o Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil refere que estes eixos “devem garantir às crianças aprendizagens significativas a serem (re)produzidas e (re)inventadas, de maneira simbólica e em diversas situações, organizadas e potencializadas por meio do planejamento docente” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 56).

A interação resta ainda mais valorizada nas experiências a serem viabilizadas pela prática pedagógica, de acordo com as DCNEI. Neste documento, a interação aparece para fins de promoção do conhecimento de si e do mundo. Além disso, ao abordar a questão das linguagens, o texto determina que a educação deve favorecer “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de

vários gêneros e formas de expressão”, além de possibilitar “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

Assim, por mais que as concepções de língua e linguagem não sejam explicitadas nos documentos voltados à Educação Infantil, pode-se afirmar que um fazer pedagógico que promova interações por meio de gêneros textuais diversificados ancora-se nos preceitos basilares dos principais documentos voltados às relações de ensino e aprendizagem para estudantes desta faixa etária.

1.3 A perspectiva sociointeracionista no ensino de inglês: a língua como atividade social

Na seção anterior, foram delineadas as concepções de língua e linguagem presentes nos documentos brasileiros do ensino de línguas, bem como foi referida a interação como eixo norteador do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Adota-se, neste estudo, a interação como principal ponto de intersecção entre os documentos referidos, de forma a possibilitar uma aproximação entre os regramentos específicos do ensino de língua inglesa e as diretrizes da educação infantil.

Por este motivo, faz-se necessário o aprofundamento da teoria sociointeracionista, adotada neste estudo como basilar do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da análise e escolha de livros didáticos. Para tanto, serão referidas as contribuições de Bakhtin (1997), Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (1999) e Marcuschi (2017) para a postulação de um ensino de inglês que reflita um conceito de língua como atividade social e valha-se dos gêneros textuais para uma aprendizagem da língua alvo.

1.3.1 O papel da interação na construção da linguagem e do pensamento

De acordo com Bronckart (2003), existe uma dualidade psico-física dos fenômenos humanos, uma vez que o ser humano é, simultaneamente, um organismo dotado de propriedades biológicas e um organismo consciente, ou seja, “que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as idéias, os projetos e os

sentimentos traduzem” (BRONCKART, 2003, p. 24). Para o autor, as condutas humanas apresentam dimensões “biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais” (BRONCKART, 2003, p. 28), o que explicaria a complexidade de se formular uma análise destes fenômenos que não fosse limitada a apenas uma dessas facetas.

Bronckart, aderindo parcialmente à conceituação proposta anteriormente por Alexis Leontiev, postula como conceitos unificadores de análise dos fenômenos humanos as noções de *ação* e *atividade*, que, no mais, auxiliam na compreensão do papel da linguagem dentre as condutas humanas. Nesta teoria, as atividades são concebidas como “organizações funcionais de comportamentos de organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente” (BRONCKART, 2003, p. 31).

Por mais que as outras espécies realizem atividades e cooperem entre si, os seres humanos se distinguem pela complexidade e pela diversidade de atividades, o que pode ser explicado pelo surgimento da linguagem (BRONCKART, 2003). Esta teria surgido pela necessidade de acordo entre indivíduos e, portanto, os signos,

pelo seu próprio estatuto de formas oriundas de uma negociação, teriam necessariamente reestruturado as representações dos indivíduos, até então idiossincráticas, e as teriam transformado em representações pelo menos parcialmente comuns, compartilháveis, ou ainda *comunicáveis* (BRONCKART, 2003, p. 33).

Para o teórico, as multiplicidades de representações do mundo estão relacionadas às variações das culturas humanas, uma vez que as diferentes semiotizações da realidade criariam semânticas próprias de cada língua natural e, conseqüentemente, produtos representados diversos (BRONCKART, 2003). Desta forma, os seres humanos, no uso de suas diferentes línguas,

elaboraram, inevitavelmente, conjuntos de signos que, além de diferirem quanto aos significantes (na seleção das características sonoras discriminativas), diferenciam-se sobretudo em relação aos significados (ao escopo e à organização interna das representações elementares compreendidas pelos significantes) (BRONCKART, 2003, p. 36).

A semiotização faz surgir, dentre as atividades humanas, uma atividade de linguagem, resultado da “produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve”

(BRONCKART, 2003, p. 34). A atividade de linguagem, portanto, tem um caráter social e pragmático que não pode ser desconsiderado na sua compreensão.

Se, por um lado, as atividades são a dimensão sociológica e histórica das condutas humanas, por outro lado, o conceito de ação daria conta da dimensão psicológica destes comportamentos, na medida em que consideraria as propriedades psíquicas das condutas. Os acontecimentos que envolvem a participação de outras espécies podem ser explicados por uma relação de causa e consequência; no caso dos seres humanos, entretanto, os atos são dotados de intencionalidade, motivações e, conseqüentemente, responsabilidade. Por mais que estes aspectos não possam ser objetivamente identificados, eles são centrais na conceituação das ações humanas, diferenciando-as das condutas de outras espécies. Portanto, a ação é, simultaneamente, a “parte’ da atividade social imputada a um ser humano particular” e “ conjunto de representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade” (BRONCKART, 2003, p. 39).

Bronckart (2003) explicita que bebês somente são capazes de construir linguagem por meio da exposição à atividade de linguagem e, portanto, por causa das intervenções sociais. Para o autor,

as produções vocais iniciais são objeto de avaliações permanentes do meio social; e é a apropriação, pela criança, dos critérios dessa avaliação que transforma as produções iniciais em ações de linguagem, ao mesmo tempo que ela se transforma em agente verbal, capaz de gerenciar as intenções e os motivos de seu dizer (BRONCKART, 2003, p. 46).

Em última análise, é a intervenção social que possibilita à criança a capacidade de construir signos linguísticos e, a partir disso, construir a linguagem. De acordo com Bronckart (2003), é por meio da apropriação do “valor comunicativo de ação sobre os outros, assim como de seu valor representativo de designação de objeto”, que a criança, por meio da interiorização dos signos, “acaba por compreender que, também por meio da linguagem, pode agir sobre si mesma” (BRONCKART, 2003, p. 55). É, portanto, a intervenção de outros indivíduos que possibilita à criança agir sobre si mesma e, enfim, formular o pensamento. Por conseguinte, a linguagem apresenta um papel determinante no desenvolvimento humano e, como corolário lógico, tem implicações diretas nas decisões a serem tomadas pelo docente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de línguas maternas ou adicionais.

1.3.2 O texto no centro do processo de ensino-aprendizagem de línguas

A compreensão da língua nas suas dimensões sociais, cognitivas e históricas implica privilegiar a sua natureza funcional e, portanto, postular que o ensino de aspectos meramente formais e estruturais não é suficiente para um aprendizado satisfatório de uma língua. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem deve compreender a língua como um fenômeno que emerge em meio às atividades e às ações humanas, não podendo ser aprendida em sua integralidade se não forem consideradas as situações sociodiscursivas em que ocorre o seu uso.

Bakhtin postula que o uso da língua ocorre por meio de enunciados concretos e únicos nas diversas esferas das atividades humanas e, como resultado, “reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Assim como as atividades humanas são multiformes e múltiplas, o mesmo acontece com os enunciados, que podem variar em conteúdo temático, em estilo e na construção composicional.

Para classificar os textos que possuem características sociodiscursivas semelhantes, criou-se o termo gêneros textuais⁶, que designa as “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2017, p. 26). Bronckart (2003), que define o texto como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente” (p. 75), também refere a influência das condições de produção, ao afirmar que “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2003, p. 72).

Em virtude desta influência mútua entre sociedade e gêneros, estes incorporam as mudanças necessárias para continuarem sendo relevantes nas situações comunicativas. Bakhtin (1997) refere à necessidade de reconhecer a natureza dos enunciados e as particularidade dos gêneros para que o vínculo entre

⁶ Nesta pesquisa, utiliza-se o termo gênero textual para referir “os textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2017, p. 23). A adoção dessa terminologia, em detrimento do termo gênero discursivo, parte do pressuposto de que o discurso se realiza nos textos, ou seja, de que “textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas” (MARCUSCHI, 2017, p. 25). Desta forma, o termo gênero textual delimita os aspectos linguísticos, funcionais e estruturais que os textos apresentam.

língua e vida não seja perdido, uma vez que a “língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282). O filósofo assevera, ainda, que “cada esfera dessa atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Em termos de ensino e aprendizado de línguas, o conhecimento acerca dos gêneros textuais contribui para a socialização do aprendiz, sendo o uso da língua nas práticas humanas indispensável para a compreensão da língua como uma atividade social. De acordo com Marcuschi (2017), tendo em mente “que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão” (p. 34). O autor afirma, ainda, que o aprendizado de um gênero ultrapassa o mero domínio da forma linguística, uma vez que o que delimita o gênero não é a sua forma, mas sim os aspectos funcionais e sociais (MARCUSCHI, 2017).

Conforme Pinto (2017), os gêneros textuais fornecem recursos relevantes para a interação escolar, sendo uma das finalidades da educação básica garantir que os aprendizes consigam realizar o processo de adaptação dos seus conhecimentos às diferentes situações comunicativas. Para Souza, Stefanello e Spilmann (2010), um dos problemas do ensino de línguas da abordagem tradicional é a dificuldade de transferir os conteúdos aprendidos para as situações que exigem o uso dos conceitos exercitados à exaustão de forma descontextualizada. Por meio do contato com textos de diferentes gêneros textuais ao longo do aprendizado de uma língua, o estudante desenvolve, simultaneamente, as habilidades necessárias para usar a língua em variadas situações comunicativas e o conhecimento acerca das suas características formais e estruturais. Como referido por Pinto (2017), em uma situação de interação,

as capacidades de linguagem evocam as aptidões requeridas pelo interactante não só para adaptar-se às características do contexto e do referente como para mobilizar modelos discursivos, dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (PINTO, 2017, p. 53).

Desta forma, o trabalho com os gêneros textuais auxilia na transposição dos conhecimentos e a mobilização das capacidades necessárias para o uso efetivo da

língua, posto que ela, como fenômeno social e histórico, envolve questões sociais e ideológicas cujas dinâmicas não podem ser apreendidas pelo mero estudo de características estruturais. Assim, o trabalho com gêneros, além de possibilitar aos alunos o aprendizado da transmissão de um conteúdo com uma dada estrutura, também propicia aos estudantes o contato com o sistema de valores de uma sociedade (PINTO, 2017).

De acordo com Schneuwly e Dolz (1999), os gêneros, por serem imediatamente percebidos pelos envolvidos em uma prática discursiva, tornam-se uma referência, isto é, um modelo comum para membros de uma comunidade discursiva. Assim, o gênero “atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de *regularidades* no uso” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 7). Para os pesquisadores, esta é uma das características que faz do gênero um “mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 7). Tendo em vista que o ensino de línguas adicionais deve levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos, inclusive acerca das situações de interação que realiza em sua língua materna, o trabalho com gêneros textuais permite ao aluno uma previsibilidade do que irá se defrontar ao encontrar um texto na língua adicional, podendo transferir seus conhecimentos para a sua compreensão do texto da língua alvo.

O gênero, contudo, não pode ser estudado na educação básica sem que ocorra uma alteração de suas dinâmicas sociocomunicativas. Exatamente por sua característica de maleabilidade às diferentes situações comunicativas e aos diferentes propósitos dos interlocutores, um gênero, ao ser utilizado em um novo lugar social - no caso, a escola - passa por transformações. Schneuwly e Dolz (1999) afirmam que o gênero textual sofre um desdobramento ao entrar em contextos educacionais, pois deixam de ter como único objetivo comunicar e passam a ser, também, um gênero a ser aprendido. Os níveis desta variação, entretanto, podem ser sopesados.

Para Schneuwly e Dolz (1999), as escolas sempre trabalharam com gêneros, mas podem ser elencadas três maneiras de abordar os gêneros textuais em ambientes educacionais. Em uma primeira abordagem, o caráter comunicativo dos gêneros textuais é descartado, tornando o gênero uma forma linguística a ser aprendida e dominada. Nesta perspectiva, os gêneros escolares são “autênticos

produtos culturais da escola elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 8).

Em uma segunda abordagem, a escola é concebida como um lugar de comunicação que cria possibilidades de uso da língua e, conseqüentemente, gera novos gêneros. Por mais que esta abordagem possibilite a interação em situações comunicativas específicas, ela não relaciona os novos gêneros aos outros exteriores à escola. Em uma terceira abordagem, há uma “negação da escola como lugar particular de comunicação”, ou seja, “é como se os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais na escola, como se houvesse *continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola*” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 9).

Frente a essas três maneiras de trabalhar os gêneros, Schneuwly e Dolz (1999) afirmam que a introdução do gênero em um ambiente escolar é resultado de uma escolha didática que apresenta objetivos de aprendizagem que envolvem o domínio do gênero e o desenvolvimento de capacidades transferíveis a outras instâncias de aprendizado. Para que estes objetivos sejam devidamente alcançados, torna-se necessária uma alteração que faz com que os gêneros escolares sejam uma variação dos gêneros de referência.

Além das decisões didáticas envolvendo a criação de um modelo didático do gênero de referência, o docente também precisa estabelecer o seu próprio papel em uma abordagem que privilegia um processo de ensino-aprendizagem dialógico. Em uma abordagem sociointeracionista, o docente deixa de ser um transmissor de um conteúdo acabado e passa a ser um mediador no processo de construção do conhecimento por meio da interação. De acordo com Lopes e Silva (2020), o papel do indivíduo mais experiente em um aprendizado interacional é o de “favorecer a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento do indivíduo, servindo de mediador entre esse sujeito e o mundo” (LOPES e SILVA, 2020. p. 287).

Este processo de mediação envolve a seleção de um livro didático adequado, que ofereça oportunidades de interação e um aprendizado significativo, além de garantir a autonomia dos aprendizes. Desta forma,

cabe ao professor observar atentamente as oportunidades que o livro didático oferece para criar um ambiente onde a comunicação entre os interlocutores (alunos/alunos e alunos/professor) seja uma constante, oferecendo, também, a oportunidade de o ensino comunicativo estar intimamente ligado a aspectos fundamentais que o modelo

sociointeracionista defende, como motivação, atitude, autoconfiança e autonomia do aluno (SOUZA, STEFANELLO e SPILMANN, 2010, p. 35-36).

Percebe-se, portanto, que o livro didático é considerado um instrumento de promoção de interação, o que, de acordo com os referenciais teóricos adotados neste estudo, envolve uma abordagem centralizada em textos autênticos de diferentes gêneros textuais. Sendo assim, o livro didático deve, de acordo com as necessidades e objetivos específicos de cada grupo de aprendizes, ser adaptado para que o aprendizado seja efetivamente significativo. Para Souza, Stefanello e Spilmann (2010),

O professor pode receber um produto pronto e acabado, mas, com sua experiência, discernimento, conhecimento linguístico e, principalmente, do domínio da sociedade em que vive e trabalha, passa a ter o dever de ajustar o que a ele é passado por meio do livro didático e da metodologia à sua experiência social (SOUZA, STEFANELLO e SPILMANN, 2010, p. 46).

Logo, o livro didático precisa ser uma fonte de materiais que promovam a interação, sem que a autonomia dos principais autores do processo dialógico de ensino-aprendizado tenha prejuízos, uma vez que o aprendizado efetivo ocorre entre interactantes com diferentes níveis de experiência, e não com um contato acrítico com materiais didáticos.

1.4 Relações entre o desenvolvimento infantil e o aprendizado

Tendo sido delineadas as premissas da teoria sociointeracionista adotada neste estudo, faz-se necessário abordar as peculiaridades do desenvolvimento infantil e os seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças pequenas. Parte-se, portanto, do pressuposto de que uma melhor compreensão do papel da linguagem no desenvolvimento das crianças é indispensável para um ensino de línguas condizente com as especificidades dos aprendizes.

A sociedade ocidental percorreu uma longa trajetória até a construção da concepção moderna de infância e, como corolário lógico, os moldes do ensino voltado a este público-alvo experimentaram reestruturações ao longo de sua existência. Ariès (1986) afirma que, até o século XVII, o conceito de criança estava relacionado à dependência, uma vez que havia uma indiferença “pelos fenômenos biológicos” e, portanto, não cogitava-se “limitar a infância pela puberdade” (p. 42).

Esta desatenção frente às peculiaridades de cada fase de desenvolvimento refletia-se na organização do ciclo escolar. Desta forma, “conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias” (ARIÈS, 1986, p. 173) está relacionada com a criação de classes para divisão da população de estudantes. Porém, seria somente no final do século XIX que a classe passaria a possuir como característica a homogeneidade de faixa etária.

Entretanto, esta educação formal ainda não primava pelo respeito às especificidades do desenvolvimento dos discentes. Segundo Ariès (1986), até meados do século XVII,

tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos sete anos, ele podia entrar para o colégio [...]. Mais tarde, a idade escolar, ao menos a idade da entrada para as três classes de gramática, foi retardada para os 9-10 anos. Portanto, eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. [...] O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era [...] a incapacidade dos pequeninos. (ARIÈS, 1986, p. 176).

Como referido anteriormente, a legislação educacional brasileira percebe a criança como um sujeito

histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim, a criança deixa de ser um adulto em miniatura, cujas verdadeiras potencialidades só podem ser exploradas após o término da infância, e passa a ser percebida como um indivíduo com uma forma de pensamento específica que deve ser melhor compreendida para a formulação de um processo de ensino-aprendizagem que contribua para o desenvolvimento infantil.

Para tanto, será necessário por parte da equipe escolar, bem como dos interessados em trabalhar com este público, dar voz às crianças, atentar-se para suas particularidades, necessidades, desejos e potencialidades. Não se trata de minimizar a importância do adulto na orientação de conteúdos e estratégias, mas, sim, de dar importância à criança enquanto criança – considerando-se o que significa ser criança no momento histórico atual –, de incluí-la democraticamente na sociedade, compreendendo a infância e tornando-a, conseqüentemente, significativa. (COLOMBO e CONSOLO, 2016, p. 49).

Assim, o sistema educacional deve adaptar-se às peculiaridades da fase de desenvolvimento das crianças pequenas, de forma a focalizar as potencialidades e as necessidades da faixa etária e a tornar o aprendizado significativo.

Para melhor compreender as relações entre o desenvolvimento psíquico e o aprendizado de línguas adicionais na infância, bem como estabelecer os parâmetros para uma escolha de materiais didáticos mais condizente com as peculiaridades da faixa etária, este estudo retoma as pesquisas e considerações de Vygotsky nas obras *Pensamento e Linguagem* (1987) e *A formação social da mente* (2007). Nestas obras, o autor faz referência aos seus experimentos sobre a formação de conceitos artificiais e determina as implicações educacionais de suas descobertas.

A pesquisa, realizada com trezentos participantes, dentre os quais havia crianças, adolescentes e adultos, demonstra como os conceitos somente são formados após o amadurecimento das funções intelectuais básicas (VYGOTSKY, 1987). Para o autor, a generalização é a essência do significado da palavra (VYGOTSKY, 1987), uma vez que as experiências humanas precisam ser simplificadas e conceitualizadas para serem comunicadas por meio de signos linguísticos. Portanto,

a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento. (VYGOTSKY, 1987, p. 5).

Para o psicólogo, o processo de formação dos conceitos apresenta três fases, sendo estas subdivididas em estágios distintos. Em um primeiro momento, a criança agrupa desordenadamente objetos sem que estes apresentem relações lógicas entre si. Portanto, “o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um *conglomerado vago e sincrético de objetos isolados* que, de uma forma ou de outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente” (VYGOTSKY, 1987, p. 51).

Na fase seguinte, o pensamento da criança se torna mais coerente, aproximando-se um pouco mais do pensamento conceitual, apesar de ainda não apresentar o mesmo nível de objetividade. Neste estágio, caracterizado pelo pensamento por complexos, “os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às

relações que de fato existem entre esses objetos” (VYGOTSKY, 1987, p. 53). A inclusão de um objeto em um complexo segue parâmetros concretos, fazendo com que, diferentemente do conceito, que realiza um agrupamento por causa de um atributo, “as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos” (VYGOTSKY, 1987, p. 53).

Dentre os complexos, o do pseudoconceito é o que mais se aproxima de um conceito propriamente dito. Por mais que, neste estágio, haja uma generalização na mente da criança, o processo psicológico para se chegar até este pseudoconceito é diverso do necessário para a formulação de um conceito, uma vez que “a criança se orienta pela semelhança concreta visível, formando apenas um complexo associativo restrito a um determinado tipo de conexão perceptual” (VYGOTSKY, 1987, p. 57). Vygotsky (1987) explica, ainda, que os complexos de pseudoconceitos são desenvolvidos tendo como base a linguagem dos adultos, o que torna a sua formação menos espontânea do que a que o pesquisador conseguiu aferir no ambiente controlado de seus experimentos. Contudo, o

adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo - com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter sido formado através do pensamento conceitual. (VYGOTSKY, 1987, p. 58-59).

Por mais diferentes que sejam os processos psicológicos de formação dos pseudoconceitos e dos conceitos, não se pode negar que existe uma compreensão mútua entre crianças e adultos. Para Vygotsky (1987), isto ocorre porque os “significados dados a uma palavra por um adulto e por uma criança em geral ‘coincidem’, por assim dizer, no mesmo objeto concreto” (VYGOTSKY, 1987, p. 52). Em outras palavras, há uma diferenciação nos significados, mas os referentes são os mesmos. No mais, se não fosse a existência dos pseudoconceitos, criados a partir da linguagem dos adultos, os “complexos das crianças seguiriam uma trajetória diferente daquela dos conceitos dos adultos, o que tornaria impossível a comunicação verbal entre ambos” (VYGOTSKY, 1987, p. 59).

Para a formulação do conceito propriamente dito, “é necessário *abstrair, isolar* elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte” (VYGOTSKY, 1987, p. 66). Em um

primeiro momento, a criança realiza a abstração de atributos de forma a aglutinar objetos com grau máximo de semelhança, o que demonstra uma ruptura do “caráter global da percepção” (VYGOTSKY, 1987, p. 66). Posteriormente, são criados os conceitos potenciais, resultantes de uma “espécie de abstração isolante” em que ocorre o “agrupamento com base em um único atributo” (VYGOTSKY, 1987, p. 67) e, por fim, os conceitos aparecem no momento em que “os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento” (VYGOTSKY, 1987, p. 68).

Por meio do estudo destes estágios da formação dos conceitos, percebe-se que a relação simbólica não é garantida pelo domínio da estrutura externa do signo. Em outras palavras, a criança, primeiramente, “considera a palavra como atributo ou propriedade do objeto” (VYGOTSKY, 1987, p. 25), podendo empregá-la antes de efetivamente compreender a relação simbólica entre signo e referente. Partindo deste pressuposto, pode-se também aferir que o significado da palavra não é estático, apresentando evoluções e mudanças ao longo do desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1987) e, assim, não “é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (VYGOTSKY, 1987, p. 105).

Para o autor, a evolução dos conceitos exige o desenvolvimento de “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 1987, p. 72). Desta forma, com o desenvolvimento das funções intelectuais, as generalizações ficam cada vez mais sofisticadas. Para o psicólogo, uma das contribuições do aprendizado formal é a introdução de conceitos não-espontâneos que induzem o “tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais” (VYGOTSKY, 1987, p. 79).

Partindo desta conscientização, a criança pode alcançar o nível de voluntariedade e deliberação necessários para controlar as suas funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (1987),

é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção, que antes era involuntária, passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança; a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo agora ser usada deliberadamente pela criança. Poder-se-ia dizer que tanto a

atenção como a memória tornam-se 'lógicas' e voluntárias, já que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que se tem dela (VYGOTSKY, 1987, p. 77-78).

Nesta perspectiva, o ensino formal cumpre a função de apresentar novos conceitos para as crianças, caracterizados por serem não-espontâneos, ou seja, não são aprendidos no cotidiano da criança. Por mais que não se possa transmitir conceitos diretamente para os estudantes, pode-se propiciar a “oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico geral” (VYGOTSKY, 1987, p. 72). No mais, além de seu papel de introduzir novos conceitos para a criança, a educação formal também seria uma “poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1987, p. 74).

A partir dos seus estudos sobre as diferenças entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos, Vygotsky (1987) estabelece uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas na infância, concluindo que “o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1987, p. 87). Para o autor, a escola que, ao descobrir o nível de desenvolvimento mental da criança, apenas oferta atividades que ela consegue fazer sozinha, não está encaminhando para o seu próximo estágio de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1987), principalmente porque “o aprendizado voltado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 102).

Para lidar com esta problemática, Vygotsky cunhou o termo Zona de Desenvolvimento Proximal para definir aquilo que a criança pode fazer em cooperação com uma pessoa mais experiente, em contraponto com o que ela conseguiria fazer sozinha. Desta forma, o

que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. Continua sendo necessário determinar o limiar mínimo em que, digamos, o aprendizado da aritmética possa ter início, uma vez que este exige um grau mínimo de maturidade das funções. Mas devemos considerar, também, o limiar superior; o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado (VYGOTSKY, 1987, p. 89).

Vygotsky considerava que as teorias anteriores não tinham conseguido lidar satisfatoriamente com a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento da

criança, o que poderia ser explicado pelas diferenças entre os aprendizados não-escolares e os escolares. De acordo com Vygotsky (2007), a criança, a partir do contato com os adultos, começa a aprender muito antes de ser apresentada ao ensino formal; a escola, contudo, introduz uma nova forma de aprendizagem, que possibilita o surgimento da Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta pode ser definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Partindo do papel da cooperação para a construção dos próximos níveis de desenvolvimento, Vygotsky considera comprovada “a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores durante esses períodos, isto é, a sua dependência da cooperação com os adultos e do aprendizado” (VYGOTSKY, 1987, p. 90). Em outra obra, o autor afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Portanto,

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Cumprido frisar que, para a criança, a própria fala é, primeiramente, social e coletiva; somente após a transição proporcionada pela fala egocêntrica é que constitui-se a fala interior, ou seja, uma fala para si mesma. De acordo com Vygotsky, “[s]ignos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” (VIGOTSKI, 2007, p. 18). Mesmo a fala egocêntrica “está ligada à fala social das crianças através de muitas formas de transição” (VIGOTSKI, 2007, p. 15).

Percebe-se, por conseguinte, que a interação é um conceito central da perspectiva de ensino e aprendizagem defendida nesta pesquisa, tanto por questões relacionadas ao desenvolvimento infantil quanto pela adoção da teoria sociointeracionista na compreensão do fenômeno da linguagem. Faz-se necessário, no próximo capítulo, explorar o papel do livro didático com um recurso pedagógico

facilitador da interação, bem como compreender os conceitos de língua e linguagem que convivem com a concepção privilegiada neste estudo.

2. AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DOS LIVROS DIDÁTICOS

O presente estudo, conforme mencionado na introdução, objetiva investigar as concepções de língua e linguagem presentes, explícita e implicitamente, em livros didáticos destinados ao ensino de inglês como língua adicional na Educação Infantil. Com esse intuito, foram abordados, no primeiro capítulo, conceitos concernentes ao público-alvo destas obras didáticas, tendo sido referidos o contexto da Educação Infantil e as possíveis aproximações entre documentos educacionais brasileiros. No mais, foi apontado o papel da interação social para a construção da linguagem e para o desenvolvimento infantil.

Neste capítulo, faz-se necessário, primeiramente, analisar o papel do livro didático na educação brasileira, assim como apontar as três concepções de língua e linguagem que coexistem no ensino de línguas adicionais. Em seguida, os procedimentos metodológicos são explicitados e são descritos os capítulos selecionados das coleções *Super Safari* e *Storyland*, que são dedicadas ao ensino de inglês para crianças pequenas. Por fim, são analisadas as concepções de língua e linguagem das obras didáticas selecionadas.

2.1 O livro didático como recurso pedagógico

Diversos autores atestam a relevância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem no contexto brasileiro (CORACINI, 2011a; LAJOLO, 1996; NOGUEIRA, 2007; O'NEILL, 1982; SOUZA, 2011a; VILAÇA, 2009). De acordo com Lajolo (1996), um livro pode ser considerado didático se usado de forma sistemática para o ensino de um objeto consolidado de conhecimento humano. A autora afirma, ainda, que todos os livros apresentam um papel central na produção de conhecimento em ambiente escolar, entretanto, a relevância dos livros didáticos

aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, *o que se ensina e como se ensina* (LAJOLO, 1996, p. 4).

Para Souza (2011a), o livro é “um paradigma no contexto escolar brasileiro: ele faz parte de uma tradição e está inserido em um contexto que prioriza a transmissão de conhecimento via livro didático” (p. 94). Nota-se, portanto, que esse

recurso é, em alguns contextos, tido erroneamente como detentor do conhecimento escolar, que, ao invés de ser construído interativamente, passa a ser um saber absorvido de forma acrítica. Pesquisadores relatam, ainda, que não é incomum que este tipo de livro seja a única fonte ou recurso de professores e alunos (CORACINI, 2011b; DIAS, 2009; SOUZA, 2011b), o que, apesar de ser um dado preocupante, reforça a centralidade do livro didático no processo de ensino-aprendizagem.

A despeito deste cenário, pesquisadores e professores não são unânimes acerca dos benefícios do uso do livro didático. Durante a existência deste material, diversas foram as ressalvas feitas quanto ao seu uso, principalmente no que se refere à perda de autonomia por parte dos sujeitos do processo de ensino de línguas (SILVA, 1996). Entretanto, todas as supostas desvantagens não foram suficientes para retirar o livro didático do lugar de um dos instrumentos pedagógicos mais recorrentes nas aulas de língua. Cumpre, portanto, analisar brevemente a história do livro didático, bem como os possíveis motivos por trás da permanência de seu uso no ensino de línguas.

2.1.1 O livro didático como uma tradição no processo de ensino-aprendizagem de línguas

Desde a introdução do ensino formal no Brasil, o livro didático fez-se presente no processo educativo e, como resultado, enraizou-se como uma tradição da educação brasileira (SILVA, 1996; SOUZA, 2011a). Por causa de sua presença constante, a história dos livros reflete, além dos avanços das tecnologias, as concepções que permeiam o ensino de línguas adicionais.

De acordo Kelly (1969), os livros eram, na antiguidade, escassos e difíceis de serem produzidos e, conseqüentemente, a sua presença não era comum nas salas de aula, sendo o professor o único detentor de uma cópia em mãos. Esta ausência influenciava os métodos pedagógicos, sendo recorrentes ditados e diálogos (KELLY, 1969). A partir do século XVII, o uso deste instrumento tornou-se costumeiro para os estudantes, mas ainda era comum que diferentes títulos fossem encontrados em uma única turma no final do século seguinte (KELLY, 1969).

A gradual introdução do livro nas salas de aula demonstra como um novo instrumento pode alterar as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem. Foi apenas quando o livro ficou disponível para os estudantes que a tradução tornou-se

possível como método de estudo de língua (KELLY, 1969) e, mesmo após a rejeição da metodologia, os livros não saíram da sala de aula.

De acordo com Nogueira (2007), os primeiros registros do uso de livros didáticos no Brasil datam da educação jesuítica, que predominou entre os séculos XVI e XVIII. As obras eram importadas da Europa pela proibição da impressão de livros na colônia. De acordo com a pesquisadora, “os livros europeus gozavam de grande respeitabilidade nos círculos intelectuais da colônia devido ao fato de esse continente ser a referência social e cultural da época” (NOGUEIRA, 2007, p. 26).

Em maio de 1808, a Imprensa Régia foi criada no Rio de Janeiro, possibilitando impressões e publicações brasileiras, incluindo os primeiros livros didáticos. Entretanto, a maioria dos livros voltados ao ensino de inglês no Brasil ao longo do século XIX eram importados da Inglaterra (NOGUEIRA, 2007). Nos anos trinta do século XX, ampliou-se a produção de livros didáticos nacionais devido à política de educação básica do governo de Getúlio Vargas. Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o objetivo de controlar a produção e circulação de obras didáticas no território brasileiro.

Foi somente nos anos 1960 que os livros didáticos de língua inglesa passaram a ser produzidos massivamente em solo brasileiro, em virtude da democratização do ensino e do conseqüente aumento da demanda por obras didáticas. Estima-se que 51 milhões de obras tenham sido providenciadas pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), para distribuição gratuita. Apesar de ter garantido acesso aos materiais para estudantes brasileiros, “os resultados desastrosos deste acordo são mencionados pelos críticos da educação” (CARMAGNANI, 2011, p. 46), além das obras terem sofrido censura de seu conteúdo.

Em 1985, o Decreto nº 91.542 cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), resultando em algumas mudanças, como a indicação dos livros pelos professores e a reutilização das obras. Contudo, de acordo com Sarmiento (2016), os livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente de inglês e de espanhol, foram incluídos no programa apenas em 2011, para o ensino fundamental, e em 2012, para o ensino médio. Em 2017, o programa, que passou a ser denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático, sofreu alterações para fins de ampliar a variedade de materiais disponibilizados às escolas.

Além dos livros didáticos e literários, também são garantidos “acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa” (BRASIL, 2017).

Para Carmagnani (2011), as mudanças relacionadas aos livros didáticos “não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino, mas foram resultado de decretos, leis e medidas governamentais” (p. 46). Para a autora, isto demonstra que estas medidas foram impostas sem necessariamente atender aos interesses e às necessidades educacionais (CARMAGNANI, 2011). Por mais que o crescimento da demanda de livros didáticos não tenha sido necessariamente orgânica, o fato é que o Brasil dispõe de milhões de exemplares circulando nas suas escolas e, conseqüentemente, a utilização crítica desta ferramenta deve ser uma questão central nas discussões educacionais.

2.1.2 O livro didático como um recurso no ensino de línguas

Diante da sua presença constante do livro didático no ensino de línguas, diversos linguistas e professores pesquisaram as vantagens e desvantagens de seu uso (CUNNINGSWORTH, 1995; GRAVES, 2000; O’NEILL, 1982; RICHARDS, 2001; TOMLINSON, 2001), formularam os possíveis critérios de avaliação (CUNNINGSWORTH, 1995; DIAS, 2009; MÉNDEZ e LÓPEZ, 2004; RAMOS, 2009) e analisaram os conteúdos das obras (COSTA, 2014; GIESTA, 2007). Percebe-se, portanto, que a longa tradição não garante que seu espaço tenha sido conquistado sem controvérsias. Apesar das críticas, o livro didático apresenta uma força indiscutível na educação brasileira.

De acordo com pesquisa realizada em 2021⁷, os livros didáticos representam mais da metade de todos os exemplares vendidos pelo setor editorial brasileiro, fato impulsionado pelas aquisições do governo para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). É interessante apontar, também, que a venda de livros

⁷ Pesquisa realizada pela Nielsen Book e coordenada pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Na pesquisa, as obras são distribuídas nas categorias “didático”, “obra geral”, “religioso” e “CTP”. Os livros didáticos apresentam o número de exemplares superior às demais categorias se for considerada a soma das vendas realizadas para o mercado e para o governo brasileiro. Para este cálculo, foram desconsiderados os exemplares do PNLD Literário. A pesquisa está disponível em:

https://cbl.org.br/pesquisas_de_mercado_categoria/1-producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/
Acesso em: 25 fev. 2023.

didáticos apresentou, no setor privado, uma breve queda em 2021. Os pesquisadores apontaram como principais fatores para a retração nas vendas os impactos da pandemia, bem como a redução de alunos na rede privada.

Estes dados demonstram como o livro didático precisa ser analisado como qualquer outro gênero textual-discursivo, ou seja, levando em consideração que, como atividade social, os textos apresentam marcas das interações presentes na sua produção e distribuição. Souza (2011b) afirma que o livro didático surge em um contexto institucional, sendo o trabalho do autor do livro didático regulado pelo crivo editorial. De acordo com a pesquisadora,

O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de livros didáticos, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas - o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares. (SOUZA, 2011b, p. 28)

A constatação do caráter ideológico e econômico do livro didático não deve, porém, invalidar o seu papel enquanto ferramenta à disposição de alunos e professores. Para Souza (2011a), o uso do livro didático pressupõe “a possibilidade de o professor ‘reger’ o livro, ao mesmo tempo que há a construção de uma identidade, através da constituição de uma posição de sujeito” (p. 94). Diante da quase inevitável convivência com o livro didático, caberia ao professor suscitar nos estudantes uma abordagem crítica desta ferramenta.

Conforme Souza (2011b), o livro didático ocupa um lugar de autoridade no processo de ensino-aprendizagem, encontrando a sua “legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada” (p. 27). Para Coracini (2011a), o livro didático é, ainda, legitimado pela instituição escolar, que é considerada a responsável pela educação do cidadão conforme os valores reconhecidos de uma sociedade, e pelo professor, que é autorizado a usá-lo na sua prática docente.

Este caráter de autoridade não pode, contudo, tornar o uso do livro didático autoritário. Dentre as desvantagens do livro didático apontadas por pesquisadores, a perda de autonomia e de liberdade é uma questão comumente levantada. Para Coracini (2011a), por meio da análise do discurso de professores, percebe-se que, em determinados casos, os docentes naturalizam o uso do livro didático e permitem que o instrumento tenha a autoridade de “ditar as regras do jogo, de delimitar

conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente” (CORACINI, 2011a, p. 37). Para Silva (1996), a presença do livro didático restringiria o diálogo, uma vez que “ao invés de interagir com o professor, tendo como horizonte a (re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição de circunstâncias, processam redundantemente as lições inscritas no livro didático” (p. 11-12).

Para contornar estas ressalvas, faz-se necessária uma aproximação crítica do livro didático, por meio da compreensão dos papéis dos sujeitos envolvidos nesta interação e da manutenção de suas autonomias. O livro didático é escrito por um autor, que dirige-se aos professores e aos alunos. Este escritor ocupa a posição de responsável pela seleção, organização e apresentação do conteúdo por meio de uma linguagem didática, tornando-se o “intérprete de conteúdos complexos ou até mesmo considerados impenetráveis” (SOUZA, 2011b, p. 29).

Por meio do livro do professor, o autor pode expor “os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem” (LAJOLO, 1996, p. 4). Pode existir, contudo, contradições entre a ideologia exposta e o conteúdo do material. Pesquisadoras apontam que, apesar de alguns autores defenderem abordagens comunicativas, os exercícios propostos demonstram uma “uma visão mecanicista de aprendizagem” e uma concepção de aluno tido “como uma máquina, que não realiza ações de fala, mas apresenta uma atitude mecanicista, automática e repetitiva” (PINTO e PESSOA, 2009, p. 80).

Cabe ao professor, portanto, uma avaliação do livro didático a ser adotado, levando em consideração o contexto de utilização e as concepções envolvidas no ensino de línguas. Para Ramos (2009), o docente deve “julgar o quanto esse LD pode se adequar às suas necessidades, às suas próprias concepções e às novas concepções prescritas nos documentos oficiais para merecer ser selecionado” (p. 190). Segundo Lajolo (1996), o “professor torna-se uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos” (p. 4). Portanto, dependendo da abordagem dispendida pelo docente, o livro pode se tornar não uma fonte de autoritarismo, mas sim um instrumento dentre inúmeros outros disponíveis para a facilitação do processo de ensino de línguas.

Conforme Sternfeld (1997, p. 53), há uma

ilusão do material didático ser fonte única do insumo a ser explorado, no sentido de condensar um saber conteudístico e metodológico consagrado. No entanto, essa questão vem sendo repensada, pois colide com as reais necessidades de professores e alunos de gerar língua em uso dentro de contextos específicos (apud OLIVEIRA e FURTOSO, 2009, p. 237).

Para Oliveira e Furtoso (2009), é necessária uma complementação dos livros didáticos para evitar o empobrecimento do processo de aprendizagem de uma língua. O livro didático “deve incentivar professores e alunos a criar e ir além dele, acrescentando materiais de suas próprias escolhas ou seguindo as sugestões do livro” (DIAS, 2009, p. 210). Como “não há livro que seja à prova de professor” (LAJOLO, 1996, p. 8), cabe ao docente adaptar e complementar o instrumento de aprendizagem para que o livro didático responda às potencialidades e aos objetivos dos estudantes, bem como às concepções de ensino e aprendizagem dos docentes.

Cumprido salientar, ainda, que as editoras e os escritores tendem a acompanhar as mudanças metodológicas e conceituais, tornando-se possível aos professores selecionarem obras mais adequadas às suas necessidades. Paiva (2009) analisou as principais obras didáticas utilizadas para o ensino de línguas no Brasil e, por meio de sua pesquisa, é possível observar como os livros sofreram adaptações diante do surgimento de novas demandas educacionais.

De acordo com a pesquisadora, os livros didáticos para o ensino de língua inglesa da primeira metade do século XX apresentavam uma tentativa de aproximação da realidade dos estudantes (PAIVA, 2009). Em virtude da tradição do ensino das línguas latina e grega, a tradução permanecia como a principal metodologia adotada, mas os textos literários clássicos foram substituídos por frases exemplificativas. O foco destes livros era o estudo das estruturas gramaticais da língua inglesa, em consonância com a conceituação de língua e linguagem predominante na época.

No final da década de 1940, os livros didáticos passam a abordar também a língua falada e, aos poucos, questões relacionadas ao uso da língua e às funções da linguagem tornam-se presentes. Na década de 1970, uma desconfiança quanto ao papel da palavra escrita no desenvolvimento da oralidade fez com que os livros apresentassem artifícios para que os estudantes não tivessem contato com a língua escrita antes do momento considerado adequado, como recursos para cobrir os textos ou, simplesmente, a não disponibilização deles nos materiais (PAIVA, 2009).

De acordo com Paiva (2009), o “foco nas habilidades orais partia do pressuposto de que o texto escrito poderia influir negativamente na aquisição da língua” (p. 37).

Nas próximas décadas, surgem, gradualmente, livros didáticos que consideram as variações linguísticas, contemplam gêneros discursivos diversos e desenvolvem as quatro habilidades no estudo da língua inglesa. Conforme Paiva (2009), surgem, também, os sistemas integrados de materiais didáticos, que disponibilizam aos professores e aos alunos materiais complementares aos livros.

De acordo com Coracini (2011a), o surgimento da abordagem comunicativa fez com que os professores de línguas adicionais, nas últimas duas décadas do século XX, evitassem a adoção de livros didáticos, considerados artificiais e limitadores da criatividade dos docentes. Este papel teria sido ocupado por materiais autênticos, isto é, textos que não haviam sido produzidos para fins didáticos. Entretanto, a autora afirma que a defesa dos materiais autênticos não causou uma exclusão dos livros didáticos do ensino de línguas, uma vez que os professores continuaram a fazer uso desta ferramenta, seja para elaboração de exercícios ou seleção de textos (CORACINI, 2011a). A continuidade do uso do livro didático no ensino de línguas evidencia a relevância desse instrumento para o trabalho do professor, sobretudo diante das dificuldades enfrentadas na educação brasileira.

Percebe-se, ainda, que a produção dos livros didáticos não é alheia às reivindicações e ideologias correntes. Desta forma, torna-se mais fácil de se encontrar um livro didático adequado às concepções e necessidades educacionais contemporâneas. Nota-se, também, que, apesar das críticas, o livro didático manteve-se como um instrumento auxiliar à aprendizagem independentemente das mudanças de concepções de língua e linguagem, exatamente por sua capacidade de adaptação.

Coraci (2011a) relata, ainda, que dentro do escopo de sua investigação, por mais críticos que os profissionais fossem quanto aos exercícios presentes nos livros didáticos, “ninguém conseguiu apresentar algo que rompesse radicalmente com as atividades possíveis de serem encontradas em livros comercializados” (CORACINI, 2011a, p. 37). Para a pesquisadora, isto demonstra que há uma internalização das metodologias dos livros ao longo da formação do docente. De acordo com a pesquisadora,

para ser vendido, o livro didático deve ir (e vai) ao encontro do imaginário do professor e de sua capacidade de compreensão e uso que, por sua vez, se constróem ao longo de sua formação e de suas

experiências (quase todas ancoradas em livros didáticos); é um círculo vicioso que garante, de certa forma, a permanência do LD (CORACINI, 2011a, p. 37).

O'Neill (1982) refere à preferência de alguns docentes de produzirem seus próprios materiais, mas afirma que nem sempre esta é uma realidade possível diante das condições de trabalho dos professores. De acordo com o autor, por mais que os grupos de estudantes possam ter diferentes interesses e motivações, existe um número considerável de similaridades nas necessidades do processo de aprendizagem de uma língua. Além disso, os livros didáticos apresentam-se, também, variados para serem explorados pelos professores.

No mais, o professor ainda afirma que os materiais confeccionados pelos docentes para grupos específicos influenciam as produções futuras (O'NEILL, 1982). Para o autor, são os descontentamentos com as obras disponíveis que fazem com que escritores criem alternativas de acordo com as necessidades que surgem no contexto educacional. Esta afirmação de O'Neill corrobora com a pesquisa de Paiva (2009), que demonstra como as diferentes concepções influenciaram na produção dos livros didáticos a serem comercializados.

Diante do cenário apresentado nesta pesquisa, fica evidente a relevância e a tradição do livro didático, apesar das críticas sofridas pelo seu uso. De acordo com Graves (2000), grande parte das desvantagens de um livro didático pode ser contornada por meio de adaptações, tornando este um instrumento mais útil para utilização em sala de aula. No mais, diversos estudos referem as vantagens do uso de livros didáticos para o ensino de línguas (CUNNINGSWORTH, 1995; GRAVES, 2000; O'NEILL, 1982; RICHARDS, 2001; TOMLINSON, 2001).

O'Neill (1982), em sua defesa do uso do livro didático, afirma que, por mais que estas obras não sejam produzidas após o contato com grupos específicos, elas ainda podem responder às suas necessidades. Para o professor, a variedade de livros existentes permite que o docente encontre um ou mais livros que sejam adequados para os seus estudantes. Esta afirmação é corroborada por Tomlinson (2001), que refere que, dentre as qualidades de um professor, a capacidade de adaptar o livro didático e produzir materiais são válidas para adequar o uso dos materiais disponíveis à realidade dos estudantes.

Em sua pesquisa, Ribeiro (2008) comenta que os professores participantes percebiam a produção de materiais como "algo específico das editoras e de um

seleto grupo que se encarrega de produzir para que eles possam consumir” (RIBEIRO, 2008, p. 134). Segundo a autora, contudo, os professores são, ao mesmo tempo, avaliadores dos livros didáticos comercializados e produtores de materiais, por conhecerem as peculiaridades dos grupos e dos contextos educacionais. Ela, ainda, ressalta que

Esta produção, no entanto, não surge como uma proposta utópica de sugerir que se abandonem os livros didáticos, os materiais de referência já chancelados como adequados e eficientes no mercado editorial, mas sim elaborar materiais que venham a complementar as lacunas que os livros e o próprio sistema educacional deixam (RIBEIRO, 2008, p. 134).

Por mais que o livro didático não retire a responsabilidade do professor de criar os seus próprios materiais, ele é apontado como um facilitador da prática docente, uma vez que menos tempo é despendido para a preparação das aulas (RICHARDS, 2001; TOMLINSON, 2001). Ademais, proporciona estrutura e, em alguns casos, o currículo do curso, auxiliando a atingir coesão e progresso dos estudos (RICHARDS, 2001; TOMLINSON, 2001). Graves (2000) e Richards (2001) comentam que o livro didático auxilia na criação de um padrão, sendo esta consistência, quando um curso é ministrado por mais de um professor, relevante para o sequenciamento e a avaliação dos aprendizados.

Os pesquisadores também apontam a possibilidade de recuperar e revisar conteúdos e preparar-se anteriormente às aulas como uma das vantagens do uso de livros didáticos para os alunos (O’NEILL, 1982; TOMLINSON, 2001), dando segurança ao estudante, que saberá o que esperar das aulas (GRAVES, 2000).

No mais, os alunos têm acesso a um material com um *design* atraente (O’NEILL, 1982; RICHARDS, 2001). De acordo com Lajolo (1996), como “um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes” (p. 5). Méndez e López (2004) reforçam a pertinência de uma apresentação adequada ao público-alvo, afirmando que livros para crianças precisam conter ilustrações com os personagens que aparecerão no restante da obra, bem como um *layout* atrativo, com cores vibrantes, mas sem excesso de detalhes (Méndez e López, 2004).

Cunningsworth (1995) reafirma o papel do livro didático como fonte de consulta e referência para o estudo dos alunos fora de sala de aula, bem como um suporte para os professores com a proposição de diferentes atividades. Para

Méndez e López (2004), em se tratando de obras voltadas para crianças, o livro didático deve vir acompanhado de outros componentes, como fantoches, áudios, vídeos, *flashcards*, posters, livros de histórias. No mais, os livros didáticos devem apresentar as instruções não somente em inglês, mas também na língua falada pelos responsáveis das crianças, para fins de garantir a utilização do material fora de sala de aula (MÉNDEZ e LÓPEZ, 2004).

2.2 Os conceitos de língua e linguagem

De acordo com Tonelli (2005), as diretrizes oficiais brasileiras da educação infantil e da área das linguagens compreendem a linguagem como prática social de natureza sociointeracional⁸. Duboc (2019) salienta, entretanto, que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta conflitos epistemológicos entre o conceito de língua franca, adotado explicitamente pelo documento, e os objetos de conhecimento selecionados para o componente curricular da língua inglesa. Segundo a pesquisadora,

a análise dos quadros didáticos dispostos ano a ano evidenciam, paradoxalmente, lapsos de engessamento de conteúdos, ecoando – ainda que o documento se coloque afeito a um desenho curricular espiralado – um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização (DUBOC, 2019, p. 17).

Duboc (2019) afirma que, apesar de postular a dinamicidade e a fluidez do inglês, o documento não deixa de dar ênfase, nas habilidades a serem desenvolvidas, ao aspecto da correção, em detrimento do suposto acolhimento dos diferentes usos da língua.

Percebe-se, portanto, a necessidade de revisar as concepções de linguagem cujas influências pedagógicas restam perceptíveis na educação linguística brasileira e, não por acaso, fazem-se presentes nos livros didáticos. Para tal fim, utiliza-se a organização das concepções de linguagem proposta por Geraldini (2008), bem como as contribuições de Volóchinov (2021)⁹ sobre a temática. Os autores apontam as

⁸ Na pesquisa, Tonelli (2005) realiza uma síntese dos conceitos de linguagem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, no âmbito estadual, nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RC).

⁹ A edição de *Marxismo e filosofia da linguagem* adotada nesta pesquisa manteve o nome do autor Valentin Volóchinov, que figurava na primeira edição russa, publicada em 1929. Entretanto, a autoria deste livro não é pacífica, sendo também atribuída ao seu contemporâneo, Mikhail Bakhtin.

três concepções de linguagem subjacentes às correntes de estudos da linguagem desde os estudos dos gramáticos gregos e romanos da Antiguidade Clássica até a constituição destes estudos em ciência linguística.

A mais antiga concepção, relacionada à gramática tradicional e ao seu legado de mais de dois mil anos na sociedade ocidental, compreende a linguagem como expressão do pensamento humano. Nos termos desta perspectiva, a linguagem é resultado de um ato individual, sendo construída no psiquismo do indivíduo e meramente exteriorizada por meio de signos. De acordo com Neder (1993), esta concepção da linguagem pressupõe uma primazia do conteúdo interior, em que ocorre a atividade mental, em detrimento do exterior, em que verifica-se a interação sujeita às condições sociais.

Travaglia (2009), que compara este processo de exteriorização à “tradução” do pensamento, explica que, nesta ótica, a “enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (p. 21). Desta forma, a língua, materializada em atos de fala individuais, é um produto acabado e um sistema estável, que “representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 148-149).

A esta concepção de linguagem equivale a de sujeito “psicológico, individual, dono da sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2015, p. 14), responsável pelo sentido, que deve ser captado, por meio de processo mental, pelo ouvinte da forma como foi transmitido (KOCH, 2015). Esta transmissão por meio dos signos dependerá de uma organização lógica do pensamento por meio de uma linguagem articulada (TRAVAGLIA, 2009).

Desta mesma linha de pensamento decorre a percepção de que “as pessoas não se expressam bem porque não pensam” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). De acordo com esta lógica, o ser humano nasce com a capacidade de organizar seu pensamento e, em caso de desorganização, a linguagem torna-se desarticulada (NEDER, 1993). Para melhor elaboração lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, cria-se um compêndio de regras, que “constituem-se modelos formais a serem seguidos por todos aqueles que querem se expressar “bem” e, por isso mesmo, são passíveis de serem aprendidas” (NEDER,

1993, p. 77). Não há, portanto, espaço para outras variedades que não a padrão, sendo quaisquer usos de formas gramaticais diferentes considerados vícios de linguagem passíveis de correção (NEDER, 1993).

É precisamente este estímulo à “correção” que se fará presente no ensino derivado desta concepção de linguagem, denominado prescritivo ou tradicional. Desconsiderando-se as experiências e conhecimentos dos estudantes, o ensino da língua focaliza o aprendizado de metalinguagem para fins de análise da língua, em detrimento do seu uso efetivo em diferentes situações comunicativas. De acordo com Neder (1993), o ensino prescritivo utiliza a literatura clássica como modelo de escrita e, seguindo este molde, busca substituir qualquer uso linguístico dos aprendizes que não esteja em conformidade com o padrão adotado.

Volóchinov (2021), que refere-se a esta tendência como “subjetivismo individualista”, afirma que um de seus postulados é a analogia entre a produção linguística consciente e a criação artística. Dentre os expoentes desta primeira tendência, o pensador russo refere os estudos de Vossler, que enfatizaram o caráter criativo do discurso. Nas palavras de Volóchinov, era relevante, para este linguista, “não as formas gramaticais gerais, estáveis e presentes em todos os outros enunciados da língua, mas a modificação e a concretização estilístico-individual dessas formas abstratas em um enunciado” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 153). De acordo com esta perspectiva, o papel do linguista seria revelar o gosto linguístico para devidamente explicar o fenômeno da língua, uma vez que fato estilístico precederia as formas gramaticais estáveis (VOLÓCHINOV, 2021).

A linguagem continuou a ser vista como representação do pensamento até que ocorreu uma mudança na abordagem do fenômeno no século XX, por meio dos estudos estruturalistas e gerativistas. A partir destas novas pesquisas, a língua passa a ser percebida como um instrumento de comunicação, ou seja, “um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2008, p. 41).

Volóchinov, que chama esta concepção de linguagem de “objetivismo abstrato”, compara os objetos de estudo das duas primeiras tendências, afirmando que, para a segunda concepção, por mais que o enunciado seja um ato criativo e individual, a sua compreensão depende do que é idêntico e normativo entre todos os enunciados (VOLÓCHINOV, 2021). Por isso, os “atos individuais de fala são, do

ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas” (VOLÓCHINOV, 2021, p 162).

Para a construção do significado na língua, quaisquer particularidades do enunciado se fazem irrelevantes frente à sua qualidade normativa. Portanto, o “indivíduo recebe o sistema da língua da coletividade falante de modo totalmente pronto, qualquer mudança dentro desse sistema encontra-se fora dos limites da sua consciência individual” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 157).

Neste contexto, a língua é um “sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrando previamente pela consciência individual e indiscutível para ela” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 162). Para este sistema linguístico fechado, não é relevante a realidade exterior, mas somente a relação entre os signos que o constituem (VOLÓCHINOV, 2021). De acordo com Travaglia (2009), os estudos da língua como decodificação afastaram o social e o histórico do estudo da língua por meio da desconsideração dos papéis dos interlocutores e das situações de uso no processo discursivo.

Esta concepção sistêmica e abstrata da linguagem foi desenvolvida pelas correntes estruturalistas e transformacionalistas que, apesar das diferentes abordagens, buscaram analisar a língua e a linguagem desvinculadas da história e dos contextos de produção.

Na Europa, a publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure (1857-1913), em 1916, é um marco inicial para a linguística estrutural. Para o linguista, a linguagem é multiforme e heteróclita (SAUSSURE, 2012, p. 41) e, exatamente por estas características, o fenômeno linguístico poderia ser abordado pelas mais diversas ciências. Saussure não refuta a existência de um lado social da linguagem, mas mesmo este caráter social está à disposição da formulação de um sistema, uma vez que, para que o conjunto da língua seja estabelecido, são necessárias convenções entre os indivíduos de uma comunidade. Segundo Saussure, a língua é um

tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical, que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (2012, p. 45).

Percebe-se, então, que a face social da linguagem - a língua - distingue-se da sua face individual - a fala -, que é acessória e fruto da vontade. Para a compreensão da língua, encontrada em sua completude somente na totalidade de todos os indivíduos de uma comunidade, recuperar as condições de produção de um enunciado específico não se demonstra necessário. De acordo com Weedwood (2002), o estruturalismo europeu adota “a visão de que existe uma estrutura relacional abstrata que é subjacente e deve ser distinguida dos enunciados reais” (p. 128).

Portanto, a língua seria um “produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p. 41). De acordo com o estudioso, haveria uma primazia do estudo da língua, uma vez que esta disporia de unidade, fornecendo um objeto passível de análise para a ciência da linguagem.

Conforme Koch (2015), esta concepção de linguagem “corresponde a de um sujeito determinado, *assujeitado* pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’” (p. 14). A estrutura da sociedade fala através do indivíduo, sendo a fala uma repetição do discurso anterior de uma ideologia (POSSENTI, 1992). Se, de acordo com a perspectiva anterior, o sujeito da enunciação era considerado a fonte do sentido, agora, nesta concepção, ele não sabe o que diz. Assim, os “enunciados não têm origem, são em grande parte imemoriais, e os sentidos que carregam são consequências dos discursos a que pertenceram e pertencem, e não do fato de terem sido ditos por alguém em dada circunstância de enunciação” (KOCH, 2015, p. 15).

Nos Estados Unidos, Leonard Bloomfield, influenciado pelo behaviorismo, buscou uma abordagem objetiva dos estudos da linguagem, excluindo o significado do âmbito das pesquisas linguísticas. Para Weedwood (2002), como os estudos behavioristas estavam distantes de explicar todos os possíveis estímulos, era preferível evitar análises do significado, concebido como uma reação verbal a um estímulo e que, portanto, passou a ser percebido como não linguístico.

Estas análises estruturalistas da linguagem foram rechaçadas por Noam Chomsky que, ao publicar a obra *Syntactic Structures*, em 1957, desenvolveu a ideia de uma gramática gerativa, que abarcava as múltiplas possibilidades de criação e reconhecimento de enunciados, por mais que estes fossem inéditos. Em sua teoria,

a dicotomia entre competência (ou *competence*) e o desempenho (ou *performance*) distingue os conhecimentos de um usuário da língua do seu uso efetivo em situações reais (WEEDWOOD, 2002). As pesquisas gerativistas objetivavam a compreensão dos processos mentais envolvidos no uso da linguagem, uma vez que, por maior que fosse o corpus selecionado pelo linguista para análise, os enunciados reais seriam uma porção mínima do que as pessoas poderiam efetivamente produzir e compreender.

Por mais que as abordagens dos estruturalismos e do transformacionalismo apresentem divergências, ambas as perspectivas excluem, em maior ou menor grau, a perspectiva social e a subjetividade da construção do significado.

Para estas correntes, a gramática é “um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo dos fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método” (POSSENTI, 2008a, p. 47). Esta gramática, portanto, descreve as regras gramaticais que os indivíduos utilizam para falar, sem considerar positivas ou negativas as diversas variedades linguísticas. Sírio Possenti (2008a) questiona a capacidade de representação empírica deste tipo de gramática, afirmando que “trabalham com dados higienizados” (p. 50), por excluir a fala dos estudos da linguagem ou por considerar enunciados de um falante ideal.

O ensino descritivo, derivado desta noção de linguagem, objetiva descrever as relações dos elementos do sistema linguístico, valendo-se, para tanto, de exercícios estruturais. Por meio da repetição, “o aluno irá absorvendo formas que comporão seu universo linguístico, ficando munido de estruturas que o auxiliem no aperfeiçoamento da capacidade de uso de um meio de comunicação” (NEDER, 1993, p. 87).

De acordo com Weedwood (2002), a linguística sofreu uma “guinada pragmática” na segunda metade do século XX, com os linguistas passando a dedicar seus estudos ao *uso* da língua e não mais ao seu sistema. A pesquisadora, retomando a metáfora saussuriana, explica que

em vez de se preocupar em conhecer a partitura seguida por diferentes músicos na execução de uma mesma peça musical, o lingüista quer conhecer precisamente em quê e por quê houve diferenças na execução, de que forma elas se manifestaram e que efeito tiveram sobre o público ouvinte (WEEDWOOD, 2002, p. 144).

Por conseguinte, sobrevêm análises linguísticas que privilegiam as relações entre os indivíduos em situações de comunicação, uma vez que são nestas

interações que os sujeitos usam a língua para realizar ações uns sobre os outros. De acordo com Geraldi (2008), a “língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (p. 42). Portanto, a língua, compreendida como lugar de interação humana, não pode ser desvinculada do contexto social em que ocorre o processo verbal. O enunciado, por sua vez, é “inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 216).

Os sujeitos não apenas transmitem informações ou exteriorizam pensamentos por meio da língua, mas realizam ações, constituem compromissos e criam vínculos (GERALDI, 2008; TRAVAGLIA, 2009). O indivíduo tem um papel ativo no processo verbal, não como detentor único do sentido do enunciado, mas como sujeito que interage com outros discursos dentro de um contexto histórico-social. Assim,

os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2015, p. 16).

De acordo com Koch (2015), por meio desta terceira concepção de linguagem, encontra-se um equilíbrio entre sujeito e sistema a partir da postulação de uma natureza cognitiva do social e da estrutura (p. 17).

Bakhtin, ao criticar as duas tendências anteriores, define a língua como atividade social, “em que o importante não é o *enunciado*, o *produto*, mas sim a *enunciação*, o *processo verbal*” (WEEDWOOD, 2002, p. 151). Primeiramente, rejeita a proposição da primeira concepção, de acordo com a qual o exterior é mero recipiente da expressão do interior, porque “[n]ão é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão que organiza a vivência (VOLÓCHINOV, 2021, p. 204).

Além disso, afirma que a palavra é um ato bilateral, ou seja, é determinada pelo falante e pelo interlocutor. Esta interlocução orienta o uso da palavra, dependendo das diferentes posições sociais dos indivíduos envolvidos no processo de enunciação. Mesmo na ausência de um interlocutor real, este espaço é ocupado “pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 204). Portanto, a noção de um sistema alheio às

situações de uso desconsidera todo o processo envolvido na construção dos sentidos em cada um dos contextos comunicativos.

Para Volóchinov, a “situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 206). O produto da enunciação se insere no fluxo de todos os discursos pré-existentes em uma sociedade e estabelece um diálogo, ou seja, “o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou afirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 219).

Esta corrente também é histórica, não podendo se estudar a forma da língua isolada do fluxo dos enunciados. Para o filósofo, a formação da língua ocorre “na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 220) e, por isso, esta construção é histórica.

A concepção de linguagem como interação social é adotada pela legislação de ensino de línguas brasileira. Esta concepção enfatiza um ensino de línguas que valoriza a compreensão, a reflexão crítica e a utilização da língua em contextos significativos e autênticos, tendo como objetivo, portanto, o aprendizado dos recursos linguísticos necessários para que o falante faça um uso adequado da língua em diferentes situações discursivas. Portanto, o objetivo do ensino, de acordo com os documentos, é criar oportunidades de uso efetivo da língua, respeitando as variedades linguísticas sem eleger uma como superior às demais (NEDER, 1993).

Neste processo de ensino-aprendizagem, não existe o erro, mas inadequações linguísticas, ou seja, “o uso de uma variedade ao invés de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela regra de fala” (NEDER, 1993, p. 84). No mais, o contexto social não pode ser descartado do ensino da mesma, tendo em vista que orienta os diferentes usos.

De acordo com Neder (1993), os *problemas* de certas concepções de linguagem estão relacionados à desconsideração do caráter ideológico do signo linguístico. Nesta pesquisa, discorda-se, entretanto, da caracterização de enfoques anteriores como problemáticos, por serem, a seu tempo, óticas válidas de análise do fenômeno linguístico. Porém, cumpre salientar que apenas a concepção sociointeracionista de linguagem é ratificada pelos documentos educacionais

brasileiros, sendo esta a que deveria figurar na metodologia dos professores da educação básica.

2.3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo, concebido epistemologicamente como exploratório, investiga as concepções de língua e linguagem presentes em uma amostra de livros didáticos dedicados ao ensino de língua inglesa para crianças. Para tanto, utiliza-se a abordagem metodológica qualitativa para a análise e tratamento dos dados. De acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa dedica-se à compreensão de “aspectos da realidade que não podem ser quantificados” (p. 32), contrapondo-se à pesquisa quantitativa, que investiga “os atributos mensuráveis da experiência humana” (p. 33).

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa visa à investigação da “visão de determinados problemas, que se expressam em opiniões, crenças, valores, relações, atitudes e práticas” (p. 137). Neste sentido, Silveira e Córdova (2009) explicam que

pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (p. 32).

Justifica-se, portanto, a escolha desta abordagem para a análise dos conceitos norteadores dos livros didáticos pela possibilidade de melhor compreender o fenômeno por meio de uma análise interpretativa dos componentes das obras. Para tanto, estabeleceu-se um diálogo entre as concepções de linguagem descritas anteriormente (subseção 2.2) e o conteúdo dos livros didáticos analisados.

Em um primeiro momento, a pesquisa bibliográfica foi adotada como procedimento técnico para o desenvolvimento da investigação. Gil (2002) afirma que esta pesquisa é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44). Em um momento posterior, utilizou-se o procedimento documental para a exploração do conteúdo presente nos livros didáticos analisados. Apesar de semelhante à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental difere-se pela natureza das fontes investigadas, uma vez que

“vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Para fins de análise, foram selecionados os primeiros livros das séries *Super Safari* e *Storyland*, descritos de forma pormenorizada nas próximas seções. Em um primeiro momento, foram visitadas ou contactadas por telefone livrarias da cidade de Porto Alegre-RS para conferir a disponibilidade de livros para o ensino de inglês para crianças pequenas. Utilizou-se como principal critério de inclusão das obras a disponibilidade de todos os componentes da série para a aquisição, tendo em vista que, por ser voltado a um público-alvo ainda não alfabetizado, o manual do professor é indispensável para uma compreensão das atividades propostas nos livros do aluno e nos livros de atividades.

Dentre as livrarias físicas contactadas, somente uma livraria especializada em livros e materiais didáticos na cidade de Porto Alegre-RS tinha disponíveis coleções de livros didáticos de inglês para crianças da educação infantil, sendo elas as séries *Super Safari* (2015) e a *Hippo and Friends* (2006). Sendo ambas as obras da Editora Cambridge, a coleção *Super Safari* foi selecionada para análise, uma vez que, além de ter todos os itens disponíveis, constatou-se, por meio de uma conversa com responsáveis pelo estabelecimento, que a coleção *Hippo and Friends* teria a sua produção descontinuada pela editora. Por sua vez, a obra *Storyland*, adquirida em uma livraria virtual, foi escolhida por ser, dentre as coleções à venda na livraria, a única encontrada a ter todos os componentes - *Student's book*, *Workbook* e *Teacher's Guide* - disponíveis para aquisição e análise. Nesta oportunidade, também estavam disponíveis os livros do estudante da coleção *Marcha Criança* (2021), mas, diante da indisponibilidade do manual do professor, priorizou-se a série *Storyland*.

Tendo sido selecionados os livros didáticos, a primeira parte da análise, denominada *visão geral impressionista*¹⁰ por Cunningsworth (1995), apresenta uma introdução dos materiais. Segundo Cunningsworth (1995), esta primeira visão geral pode ser útil para perceber características que se destacam no livro e alguns de seus pontos fortes ou fracos, mas não será suficiente para identificar lacunas significativas.

¹⁰ No texto original, Cunningsworth (1995) chama esta primeira parte da avaliação dos livros didáticos de “impressionistic overview” (p. 1), em contraponto à fase posterior, denominada “in-depth evaluation” (p. 2).

Em uma segunda parte da investigação, utilizou-se um questionário para a análise exploratória de livros didáticos. Este instrumento de investigação não objetiva exaurir a análise das obras selecionadas, uma vez que esta pesquisa priorizou perguntas relacionadas à identificação das concepções de língua e linguagem presentes nas obras didáticas, além de questões que possibilitem compreender o papel da interação social no processo de ensino-aprendizagem oportunizado pelos materiais. Seguem, abaixo, as perguntas referentes a esta parte da análise:

- a) Quais as concepções de língua e linguagem adotadas explicitamente pelo livro didático?
- b) Como são abordados os gêneros textuais ao longo da obra?
- c) O livro didático oportuniza situações de interação?
- d) A visão de linguagem adotada leva em conta as práticas sociais de uso da língua inglesa?

Por fim, levando-se em consideração estes questionamentos, buscou-se determinar quais as concepções de língua e linguagem predominantes nos livros didáticos.

2.3.1 O livro didático *Super Safari*

Super Safari, da Cambridge University Press, é uma coleção de livros didáticos dedicada ao ensino de língua inglesa para crianças em fase pré-escolar. Escrita por Herbert Puchta, Günter Gerngross e Peter Lewis-Jones, a coleção é composta por três níveis e está disponível nas variedades de inglês britânico e americano. Além do livro do estudante e do manual do professor, a coleção também contém dois livros de atividades, sendo um deles especificamente sobre letras e números; um pacote de *flashcards*; um livro ampliado, para facilitar a leitura coletiva das histórias; um fantoche da personagem Polly e um DVD-ROM com vídeos, áudios, jogos e recursos interativos. Por fim, também são disponibilizados, no site da editora, recursos adicionais, como planejamentos anuais e avaliações.

De acordo com o manual do professor, os dois primeiros livros didáticos da série são voltados para crianças que ainda não tiveram contato com a língua inglesa e que estão vivenciando as primeiras experiências com trabalho em grupo. Por este motivo, estes volumes se propõem a auxiliar na adaptação das crianças ao

aprendizado em ambiente escolar, bem como a desenvolver habilidades linguísticas e interpessoais. Em termos de aprendizado do inglês, os primeiros livros pretendem desenvolver as habilidades de compreensão e produção orais, assim como habilidades motoras necessárias para, no terceiro volume, serem desenvolvidas as habilidades de leitura e escrita.

No mais, cumpre salientar que não são explicitados conceitos de língua e linguagem subjacentes à produção dos livros didáticos. Os autores, contudo, explicam que a proposta da coleção é desenvolver as múltiplas inteligências das crianças. Em primeiro lugar, a série desenvolve a inteligência linguística por meio de jogos, músicas, histórias e projetos. Por meio de TPR (*Total Physical Response*)¹¹, a coleção busca desenvolver as inteligências corporal-cinestésica e espacial e, por meio das músicas, a inteligência musical. Por sua vez, as propostas do livro de atividades promovem, também, a inteligência lógico-matemática. Por fim, a inteligência interpessoal é focalizada por meio da contação de histórias, que promove a interação social e a construção de valores.

Os autores da coleção afirmam que as atividades propostas levam em consideração as demandas e as potencialidades das crianças pequenas como aprendizes de uma língua. Desta forma, buscam aproveitar a energia das crianças para realizar atividades que exigem movimento, como dança e mímica, e trabalhos manuais, que estimulam a criatividade e os sentidos. O manual do professor enfatiza, ainda, que as crianças conseguem manter a atenção em uma única atividade por um curto período de tempo e, portanto, para mantê-las interessadas, são disponibilizadas diversas opções de atividades para o docente escolher de acordo com as características específicas dos grupos.

A proposta da coleção é levar a criança em uma aventura com os personagens Gina, Polly, Leo e Mike, que são os animais do safári. Cumpre frisar que a presença destes personagens é o principal elo entre os capítulos do volume. No total, o primeiro livro didático da coleção conta com um capítulo introdutório, nove capítulos organizados por temáticas e um capítulo denominado *phonics*, que introduz a relação entre fonema e grafema.

¹¹ TPR, de acordo com Asher (1966), é uma estratégia que relaciona atividades de compreensão oral com respostas físicas imediatas. Segundo o pesquisador, as respostas físicas aos comandos dados pelo docente ajudariam na habilidade de escuta na língua adicional.

Os nove capítulos principais são organizados pelas temáticas “class”, “colors”, “family”, “toys”, “numbers”, “pets”, “food”, “clothes” e “park”. O interior de cada capítulo é estruturado de forma a introduzir vocabulário relacionado à temática e uma estrutura gramatical, geralmente por meio de TPR. Em seguida, o vocabulário e a estrutura são reforçados por meio de uma história, que aborda algum princípio a ser aprendido pela criança. A penúltima parte dos capítulos, denominada CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)¹², intenciona relacionar os conteúdos linguísticos às outras áreas do conhecimento, permitindo que a criança aprenda conteúdos por meio da língua inglesa. Por fim, a última parte do capítulo é reservada para o desenvolvimento de *thinking skills* (habilidades de pensamento) como, por exemplo, classificação, predição, dedução e categorização.

2.3.2 O livro didático *Storyland*

Escrita por Lisiane Ott Schulz e Luciana Santos Pinheiro, *Storyland* (2018), da Pearson Education do Brasil, é uma coleção dedicada ao ensino de língua inglesa para crianças da educação infantil (crianças de três a cinco anos de idade). Composta por três níveis, a série propõe-se a ensinar inglês tendo como ponto de partida a contação de histórias. De acordo com as autoras, apesar da sequenciação dos materiais, qualquer um dos livros didáticos pode ser utilizado com crianças que não tiveram contato com a língua adicional, uma vez que eles “foram concebidos considerando-se que o aprendizado de idiomas não é um processo linear” (SCHULZ e PINHEIRO, 2018a, p. 5).

Os componentes do primeiro volume da coleção incluem o livro do estudante, o livro de atividades, o manual do professor, que é escrito em inglês, e um CD. O *website* da coleção apresenta uma área para os aprendizes ouvirem as histórias e as canções trabalhadas em cada unidade, bem como oferece atividades relacionadas às narrativas. Neste espaço virtual, também existe uma área dedicada a fornecer planos de aula, áudios, letras das músicas, modelos de atividades, *flashcards* e, para facilitar a contação de histórias, *story cards*. Nesta área, pode-se

¹² De acordo com Coelho (2012), CLIL “engloba qualquer actividade na qual uma língua estrangeira é utilizada como ferramenta na aprendizagem de um conteúdo não linguístico e onde tanto a língua como o conteúdo têm uma função curricular conjunta” (p. 6). Cenoz (2015) afirma que, apesar de ser geralmente associada ao ensino de conteúdos por meio do inglês, esta abordagem inclui o aprendizado por meio de qualquer língua adicional, podendo ser realizada em todos os níveis educacionais.

encontrar a versão digital do manual do professor em português. Estão disponíveis, ainda, atividades para datas comemorativas, como Dia de Ação de Graças, Halloween e Natal.

Os eixos norteadores dos livros da coleção *Storyland* são histórias e canções infantis que, de acordo com as autoras, “são todas fábulas, canções e contos de domínio público que foram adaptados para proporcionar educação tanto linguística quanto moral para as crianças de hoje” (SCHULZ e PINHEIRO, 2018a, p. 15). O primeiro volume, composto por oito unidades, apresenta as histórias *The Ugly Duckling*, *The Gingerbread Man*, *The Tale of Peter Rabbit*, *The Boy Who Cried Wolf*, *The Frog Prince*, *This Little Piggy*, *The Standing Tin Soldier* e *The North Wind and The Sun*. Partindo destas narrativas, as unidades focalizam temáticas, valores e conteúdos linguísticos a serem explorados com os alunos.

De acordo com a introdução da coleção, o principal objetivo da *Storyland* é “promover o aprendizado do inglês de forma envolvente e divertida” (SCHULZ e PINHEIRO, 2018a, p. 5). A proposta do material é desenvolver

habilidades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem — tais como compreensão auditiva, fala, pré-escrita (por exemplo, traçando linhas retas e curvas), alfabetização, narrativa (o que aconteceu no início, no meio e no fim da história) — e a habilidade de descobrir os significados por tom de voz, imagens, mímica, entre outros (SCHULZ e PINHEIRO, 2018b, p. 15).

Além de delimitar as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas, o manual do professor também explicita a metodologia adotada na série, ao afirmar que o “ensino de inglês a alunos muito jovens deve ocorrer por meio de conteúdos significativos (*meaningful input*) e atividades divertidas” (SCHULZ e PINHEIRO, 2018a, p. 6).

As autoras reforçam os benefícios do aprendizado de uma língua desde cedo, afirmando que as crianças não têm medo de cometer erros na língua adicional e, por isso, podem aprender as suas regras de uma forma natural e lúdica. Para Schulz e Pinheiro (2018a), crianças aprendem uma língua por meio de “recursos apropriados para a idade, que recriam contextos de comunicação autênticos e significativos, tais como ouvir histórias, cantar canções infantis clássicas, jogos, atividades práticas, experiências, encenações e mímica” (p. 6).

Por fim, explicam que a escolha de ensinar crianças por meio de histórias tradicionais clássicas se deu pela contribuição destas narrativas para o desenvolvimento infantil, tanto pela formação de valores quanto pela identificação

das crianças com os personagens e as aventuras e conflitos vivenciados por eles. No mais, os

contos de fada também fornecem um grande conteúdo simbólico, importante para a vida da criança. Devemos considerar que, ao contrário dos adultos, as crianças ainda são incapazes de fazer uso de ideias abstratas para expressar suas fantasias ou desejos. Portanto, um mundo imaginário, rico em simbolismo, enseja brincadeiras infantis mais elaboradas. Por meio de brincadeiras, as crianças podem expressar e desenhar ativamente tudo o que viveram e viram (SCHULZ e PINHEIRO, 2018a, p. 6).

Em suma, a coleção *Storyland*, apesar de não apresentar explicitamente suas concepções de língua e linguagem, enfatiza a necessidade de oportunizar para crianças um contexto significativo de aprendizado da língua inglesa. Para tanto, as histórias infantis foram escolhidas como ponto de partida para o envolvimento das crianças em brincadeiras, possibilitando um contato lúdico com a língua adicional.

2.4 Análise e resultados

Levando em consideração as perguntas da seção dedicada aos procedimentos metodológicos (2.3), cumpre analisar as atividades propostas nos livros didáticos *Super Safari* e *Storyland*, para fins de determinar as concepções de língua e linguagem privilegiadas nas obras.

2.4.1 As concepções de língua e linguagem no livro didático *Super Safari*

Como referido anteriormente, o primeiro livro didático da coleção *Super Safari* apresenta uma unidade introdutória, nove unidades centrais e uma unidade adicional denominada *phonics*. De acordo com o manual do professor, cada unidade poderia ser trabalhada durante sete ou oito aulas, totalizando, aproximadamente, cinco horas de estudo da língua. Para tanto, a primeira aula seria dedicada exclusivamente ao aprendizado do vocabulário, a segunda seria voltada à apresentação da gramática e a terceira abordaria o método *TPR*. No mais, a quarta aula trabalharia uma canção que reforçaria o vocabulário e a estrutura aprendidos e a quinta e sexta aulas seriam reservadas à leitura de uma história e ao trabalho dos valores presentes na narrativa. Por fim, nas sétima e oitava aulas, conteúdos não-linguísticos seriam explorados por meio do inglês, tendo como resultado um produto final a ser levado para casa ou exposto na escola.

Da mesma forma, cada aula segue uma estrutura básica. Em um primeiro momento, as atividades de *warm-up* servem para revisar os conteúdos aprendidos nas aulas anteriores. Posteriormente, ocorre a apresentação dos conteúdos linguísticos a serem estudados ao longo da lição e, em seguida, praticam-se estes recursos por meio de atividades diversas. Se o docente tiver mais disponibilidade de tempo, pode realizar uma atividade adicional proposta no material do professor. Finalmente, a aula é encerrada com uma atividade ou canção que reforçam os recursos linguísticos aprendidos.

Levando em consideração a estrutura organizacional do material, serão analisadas a introdução, denominada “Hello!”, e a primeira unidade, intitulada “My class”. Em virtude do caráter sistemático dos livros da coleção, espera-se que, por meio da análise das atividades propostas nestas duas unidades, defina-se as concepções de língua e linguagem adotadas na obra, compreenda-se as suas formas de abordar os gêneros textuais e, por fim, aponte-se as situações de interação proporcionadas pelo livro didático.

Cumprir frisar que, por mais que exista a possibilidade de adaptação das atividades para se adequarem às concepções de língua e linguagem adotadas pelo docente, o que está em análise são as propostas presentes no livro e, em especial, no manual do professor. Focaliza-se o conteúdo voltado exclusivamente para o professor pela característica do livro didático que, por ter como público-alvo aprendizes ainda não alfabetizados, não apresenta, no livro do estudante, enunciados suficientemente estruturados para a compreensão das propostas das atividades. É, portanto, no manual do professor que se encontra a elaboração das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Em um primeiro momento, a unidade introdutória do livro didático *Super Safari* tem como objetivo apresentar as estruturas necessárias para os aprendizes se apresentarem e compreenderem instruções referentes ao cotidiano escolar, além de proporcionar um momento de reflexão sobre os aprendizados e familiarizar os estudantes com os personagens da coleção, chamados Gina, Polly, Leo e Mike. Esta unidade, assim como as seguintes, organiza cada aula em cinco momentos: *warm-up*, *presentation*, *practice*, *extension activity* e *ending the lesson*.

Nas atividades de *warm-up* da unidade, as sugestões envolvem, principalmente, o uso de *flashcards* para ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o vocabulário estudado. Por mais que sejam sugeridas diferentes formas de

usá-los, estes instrumentos visuais servem para incentivar repetições de palavras. Dentre as atividades de *warm-up* recomendadas, apenas uma confere um espaço de participação para os aprendizes que, colocando as máscaras dos personagens do *Super Safari*, poderiam repetir a estrutura “I’m”, seguida do nome do personagem. Percebe-se, portanto, que as atividades não parecem oportunizar um uso da língua espontâneo por parte das crianças, mas sim uma reprodução de palavras e estruturas pré-determinadas pelo livro didático.

Na primeira apresentação de vocabulário, os alunos conhecem os personagens do livro didático e são instigados a dizer “hello” para eles. Em seguida, uma atividade de compreensão oral demanda que os alunos apontem para os personagens ao ouvir os seus nomes. Na parte de prática dos recursos linguísticos, faz-se uso, novamente, de *flashcards* para a repetição e memorização dos nomes Gina, Polly, Leo e Mike; desta vez, entretanto, acrescentam-se mímicas dos animais correspondentes aos personagens para diferenciar a atividade de repetição. Logo após, as crianças completariam uma atividade em que devem traçar uma linha do personagem até sua respectiva sombra. Para o encerramento da primeira aula, sugere-se que o docente use o fantoche da papagaia Polly para pousar nos alunos e fazê-los dizer a palavra “hello”. No final da dinâmica, todos diriam “goodbye” para Polly e seriam dispensados.

Por meio da descrição inicial, percebe-se que os autores pressupõem a repetição do vocabulário como um aspecto central do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Para Scaffaro (2010), a repetição é um fator essencial no desenvolvimento de vocabulário no processo de ensino-aprendizagem de uma língua pelas crianças. Segundo a autora, “os professores podem oferecer recursos e dinâmicas que trabalhem a repetição de palavras de forma criativa” (SCAFFARO, 2010, p. 70). Entretanto, o papel central conferido à repetição, em detrimento da construção de um contexto significativo de interação, evidencia uma concepção de linguagem como um código que, com a devida memorização, pode ser internalizado e usado como instrumento para transmitir mensagens.

A linguagem, percebida por esta ótica como instrumento de comunicação, é a “capacidade de construção de sistemas semiológicos” e a língua, por sua vez, é “um sistema de signos utilizados por uma comunidade para a troca comunicativa” (GERALDI, 2003, p. 10). Desconsidera-se no livro, portanto, o caráter interacional da construção de significado. De acordo com Volóchinov (2021), para o falante, “a

forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível” (p. 177). Por isso, “a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 177-178). Logo, por mais necessário que seja o uso da repetição para o aprendizado de uma língua, ele não pode ocorrer desvinculado das situações comunicativas de uso destes vocábulos em diversas práticas sociais.

A preocupação de excluir elementos externos do processo de ensino-aprendizagem do inglês demonstra um enfoque no “sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 155). Desta forma, o “indivíduo recebe o sistema da língua da coletividade falante de modo totalmente pronto, e qualquer mudança dentro desse sistema encontra-se fora dos limites da sua consciência individual” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 157). Para esta perspectiva, a compreensão de uma língua está relacionada aos seus elementos idênticos e normativos e, como resultado, confere-se maior importância para exercícios que garantem o domínio do código que, por estar pronto e acabado, não necessita da explicitação das condições sociocomunicativas para a transmissão de uma mensagem.

Esta perspectiva é evidenciada pelo modo como os gêneros textuais são abordados no livro didático. Levando em consideração que só existe comunicação por meio de um gênero textual, não se pode afirmar que o livro didático não possibilita o uso de nenhum gênero. Contudo, somente uma das quatro lições introdutórias focaliza um gênero - uma canção - e, ao fazê-lo, não trabalha a construção coletiva de significados, abordando, novamente, a repetição como método de memorização da língua. Esta música, produzida com fins eminentemente didáticos, apresenta somente o vocabulário que já foi aprendido e que espera-se que o aprendiz repita constantemente. Abaixo, a transcrição de um excerto da canção:

Clap your hands,
Clap your hands,
Let's go, let's go,
And say "Hello!"
Hello, hello,
Hello, hello,
Hello, hello,
Hello! (PUCHTA, GERNGROSS e LEWIS-JONES, 2015, p. T95)

Pela simplificação dos gêneros trabalhados para evitar o contato dos estudantes com palavras ainda desconhecidas, perde-se as interações que poderiam ser motivadas por textos autênticos. Para Bronckart (2003), os signos linguísticos são produtos da interação social e, por isso, “continuam perpetuamente sobre a dependência desse uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico (artificialmente)” (p. 35). É, portanto, somente no uso que os significados das palavras aprendidas pela criança podem ser efetivamente compreendidos, tornando os textos fontes indispensáveis para a criação de contextos significativos para o aprendizado do inglês.

Em virtude da característica das atividades, existem poucas oportunidades de uso espontâneo da língua em situações de interação. Em todos os momentos em que as crianças são instigadas a fazerem seus primeiros usos da língua inglesa, suas falas são guiadas por modelos pré-estabelecidos, diminuindo a autonomia dos aprendizes e focalizando no produto determinado pelo docente ou pelo livro didático. Para Tonelli (2008), “o ensino de inglês para crianças deve levar em consideração a experiência que elas trazem para o ambiente escolar, assim como sua visão de mundo, tanto quanto o mundo de fantasia próprio de sua imaginação (p. 19). Nesse sentido, faz-se necessário que o docente, ao fazer uso do livro didático, oportunize a espaços de contribuição por parte dos estudantes no processo de aprendizagem do inglês, de forma a incorporar suas experiências, conhecimentos e interesses ao estudo da língua.

No mais, a temática do safári não é explorada para além da presença dos personagens Gina, Polly, Leo e Mike. Nas ilustrações que, na maioria das atividades, são a principal forma de contextualização dos recursos aprendidos, os ambientes explorados são cotidianos das crianças, como a sala de aula, parques e pracinhas. A proximidade destes ambientes com a realidade das crianças pode ser um ponto de partida interessante para promoção de interações, levando-se em consideração que, muito provavelmente, os alunos terão experiências nesses lugares para poder contribuir com seus conhecimentos prévios. Contudo, diante da proposta da coleção de uma aventura em um safári, pode-se afirmar que este universo é pouco aproveitado pelos autores do livro, uma vez que temáticas relacionadas aos animais, em geral, são atrativas para crianças dessa faixa etária, mas não estão presentes nos capítulos analisados. Para Tonelli (2008), “a construção de um outro mundo

discursivo, disjunto do mundo ordinário, pode contribuir para o fortalecimento emocional do aluno” (p. 23). Por meio do contato com um mundo fabuloso, a criança entraria em contato com experiências que a fariam, enfim, ressignificar a sua realidade imediata.

A segunda unidade do livro, intitulada “My class”, aborda vocabulário e estruturas gramaticais relevantes para o contexto de sala de aula. Para tanto, desenvolve os recursos linguísticos necessários para denominar os objetos do ambiente escolar, a habilidade de seguir e dar instruções, a importância de arrumar objetos pessoais e coletivos, além de integrar estudos sociais à aula de inglês e encorajar as crianças a refletir sobre seu aprendizado. Por ser uma das nove unidades centrais da obra didática, as atividades foram pensadas para serem realizadas ao longo de, aproximadamente, oito aulas.

Da mesma forma como na unidade introdutória, a maioria das atividades de *warm-up* envolvem o uso de *flashcards* para ativação do conhecimento prévio dos estudantes. Na primeira aula, por exemplo, a sugestão é que o docente fixe os *flashcards* dos personagens no quadro, repita seus nomes algumas vezes e, posteriormente, ensine um *chant* (ou canto) cujo conteúdo limita-se aos nomes dos personagens. O recurso dos cantos é mais um dos artifícios utilizados para tornar a repetição e a memorização do vocabulário envolvente para as crianças.

Em alguns momentos, todavia, o uso de *flashcards* é combinado com dinâmicas. Em uma das aulas, por exemplo, os estudantes são levados a usar de mímica para interpretar o que foi aprendido até o momento. A mímica, por ser um gênero teatral gestual, permite que os aprendizes participem e interajam com os colegas sem o compromisso de falar em um estágio tão inicial do seu aprendizado da língua inglesa. Tendo em vista que a compreensão oral precede a produção no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional das crianças, é recorrente que elas demonstrem compreender a língua muito antes de efetivamente falá-la e, por isso, o uso de linguagens não-verbais auxilia nos primeiros contatos com o inglês.

No mais, em uma das atividades de *warm-up*, os aprendizes são convidados a brincar de “Polly Says”, uma versão da brincadeira “o mestre mandou” (em inglês, *Simon Says*), e de telefone sem fio (em inglês, *Broken Telephone*). Brincadeiras infantis tradicionais são práticas sociais que, como as demais atividades humanas, são mediadas pelo uso da linguagem. Caracterizam-se, portanto, como situações

comunicativas significativas para os estudantes que, nesta esfera da atividade humana, podem explorar seus conhecimentos da língua inglesa de uma forma mais espontânea.

Nas três primeiras aulas da unidade “My class”, sugere-se que o docente, para apresentar o vocabulário em inglês, aponte para os objetos da sala de aula ou realize ações para os alunos reproduzirem posteriormente. Em algumas oportunidades, recomenda-se o uso de *chants* (ou cantos) para facilitar a fixação do conteúdo. Por sua vez, a quarta aula da unidade é a primeira a apresentar o vocabulário por meio de um gênero textual. Juntamente de uma ilustração no livro do estudante, uma canção auxilia na apresentação da nova estrutura linguística, mas seu conteúdo, novamente, limita-se ao vocabulário que deve ser reforçado.

Na quinta e sexta aulas, é trabalhada uma história em que os personagens Mike e Leo disputam uma cadeira em sala de aula, mas, após serem repreendidos pelo professor, pedem desculpas. Nestas aulas, sugere-se, pela primeira vez, que o docente construa os significados do texto por meio de interações com os aprendizes. Em um primeiro momento, as atividades focalizam na compreensão dos eventos narrados na história, com o auxílio das ilustrações presentes no livro do estudante. Em um momento posterior, recomenda-se que o docente pergunte aos alunos como eles acham que os personagens estavam se sentindo e em quais situações os aprendizes também pediriam desculpas.

Nas partes de prática das aulas, os alunos realizam atividades de traçar linhas entre os objetos cujos vocabulários foram aprendidos ou, a partir da escuta de um áudio, pintar ou circular um determinado desenho. Na penúltima aula, sugere-se que cada aluno desenhe a si mesmo e aconselha-se que os desenhos sejam expostos em um cartaz. Esta atividade, que objetiva revisar formas de saudar os colegas e de apresentar-se, garante mais autonomia para os aprendizes do que as atividades anteriores, que são dirigidas pelos áudios ou pelo docente.

Por meio das atividades descritas, percebe-se que, por mais que o livro didático *Super Safari* não explicita a concepção de língua e linguagem adotadas na produção do material, há uma predominância de atividades de repetição e memorização dos conteúdos linguísticos estudados de forma descontextualizada. Esta tendência demonstra uma noção de linguagem como um instrumento de comunicação, conforme a classificação proposta por Geraldi (2008). Além disso, por meio das abordagens aos gêneros textuais e das escolhas dos textos trabalhados,

nota-se uma priorização do aspecto sistemático da língua e um apagamento dos aspectos não-linguísticos que influenciam na construção de seu significado em situações comunicativas determinadas.

Nas unidades analisadas, há um trabalho com os gêneros textuais canção e história infantil. Entretanto, a canção desenvolvida para o livro didático serve apenas como um pretexto para a repetição do vocabulário e da estrutura estudados, sem menção ao trabalho de construção dialógica dos significados que, pela característica inautêntica do texto, é, por si só, bastante limitado. É somente nas aulas que focalizam a história infantil que efetivamente ocorre a construção de significado coletiva e a abertura para comentários por parte das crianças. Por mais que estas aulas forneçam um espaço de interação, a atividade prática seguinte - desenhar a si mesmo - não apresenta relação com a história, fazendo com que, novamente, a história pareça apenas um pretexto para reforçar determinadas palavras da língua inglesa.

Pode-se, também, afirmar que, caso o docente siga as instruções presentes no manual, serão oportunizadas situações de interações aluno-aluno e professor-aluno. Apesar da predominância de atividades dirigidas ao grande grupo pelo docente, o manual do professor propõe a realização das atividades em pares ou em pequenos grupos. Focaliza-se, contudo, atividades guiadas e direcionadas pelos professores.

2.4.2 As concepções de língua e linguagem no livro didático *Storyland*

O livro didático *Storyland*, como mencionado anteriormente, apresenta uma unidade de boas-vindas e oito unidades centrais, que foram pensadas para serem realizadas ao longo de quatro encontros em turmas com uma ou duas horas semanais de aula. Na primeira lição de cada unidade, os estudantes entram em contato com uma história clássica cuja temática será abordada ao longo da unidade e, na aula seguinte, atividades tematizam e aprofundam o conteúdo. Na terceira aula, os alunos realizam atividades relacionadas a uma canção infantil, que também segue a temática proposta na contação de histórias. Finalmente, na última aula de cada unidade, aprende-se sobre conteúdos de outros componentes curriculares por meio da língua inglesa, além de revisar os conteúdos linguísticos aprendidos.

Cumpra salientar, ainda, que cada uma das aulas segue uma estrutura semelhante, começando com o *circle time*, ou seja, com todos sentados em círculo para as saudações e revisão de conteúdos. Posteriormente, no *warm-up*, inicia-se o estudo dos recursos linguísticos, geralmente, por meio de uma dinâmica que envolva os aprendizes. Na parte central da aula, por sua vez, ocorre o contato dos alunos com textos e atividades dos livros do estudante e do livro de atividades. Por fim, o fechamento da aula, denominado *wrap-up*, ocorre por meio de dinâmicas, jogos e músicas.

A unidade de boas-vindas do livro didático *Storyland* oportuniza um primeiro contato dos estudantes com os personagens da coleção, bem como aborda as saudações “hello” e “goodbye”, apresentações pessoais e os nomes de objetos escolares. Pensada para ser trabalhada ao longo de duas aulas, a unidade dedica as primeiras partes das lições ao *Hello song*, em que as crianças são incentivadas a dançar, e ao *circle time*, um momento para todos sentarem em círculo, cumprimentarem os colegas e revisarem conteúdos.

Na primeira lição, os alunos são apresentados ao vocabulário relacionado a objetos escolares e participam, em duplas, de uma caça aos materiais escondidos pela sala de aula. Para fixação do vocabulário, sugere-se que o docente guarde os materiais em um saco de pano e convide os alunos para adivinhar qual objeto será retirado. No mais, uma parte da aula é dedicada à apresentação dos personagens Ann Louise, Joe Marc, Mike, Sue e Mrs. Davis por meio da exploração de ilustrações do livro do estudante. Nesta atividade, aconselha-se que o professor faça perguntas que instiguem os alunos a comparar o seu próprio entorno com a sala de aula dos personagens da série, bem como perguntar sobre como eles se relacionam com o espaço escolar e sobre suas primeiras impressões sobre as ilustrações. Comenta-se, ainda, que é importante esclarecer que diferentes culturas tratam os docentes por meio dos tratamentos *Mr.* e *Mrs.* e pelo sobrenome, como forma de respeito.

Na próxima lição, segue-se a mesma estrutura de organização dos momentos da aula, com a adição de atividades que envolvem o método *TPR* para aprender a seguir instruções. Ademais, recomenda-se a construção coletiva de um cartaz para trabalhar os verbos “open” e “close”. Para tanto, o professor pode usar revistas ou imagens da internet para os alunos colarem no cartaz.

Diante da descrição das duas aulas, identifica-se uma tendência por parte das autoras da obra de incentivarem, a partir das atividades do livro didático, oportunidades de interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Por meio de sugestões de perguntas a serem feitas aos aprendizes, a obra auxilia o docente na mediação entre o conteúdo do livro e a realidade imediata dos discentes. De acordo com Possenti (2008a), “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (p. 36). Para tanto, é pertinente que, já nos primeiros contatos com a língua inglesa, os estudantes possam estabelecer conexões entre o seu entorno e a nova realidade apresentada na língua adicional.

A primeira unidade central do livro, prevista para ser trabalhada ao longo de quatro aulas, aborda a história *The Ugly Duckling* (O Patinho Feio, em português). No *Circle Time*, o professor apresenta gravuras de um ninho, de ovos, da mãe pato e de seus filhotes, convidando os alunos a interagirem com o material e afixarem-no na parede. Para a memorização do vocabulário, sugere-se que os alunos sejam organizados em uma fila e, um por vez, encostem na figura referente à palavra ditada pelo docente.

Em seguida, os alunos exploram uma ilustração da história, presente no livro do estudante, para, então, o professor contar a narrativa com o auxílio de *story cards*, isto é, ilustrações da história que apresentam, na parte de trás, um *script* para a leitura por parte do docente. Na sequência, os aprendizes usam adesivos para completar uma gravura da história no livro do estudante enquanto ouvem uma gravação da narrativa. No livro de atividades, trabalham-se os significados da história por meio da pintura de uma ilustração e aprende-se sobre números por meio da contagem de elementos presentes na história. Sugere-se, também, que organize os aprendizes em grupos e, com o auxílio de um espelho, trabalhem-se os adjetivos “happy” e “sad”. Como atividade adicional, aconselha-se que os alunos sejam organizados em grupos e brinquem de levar, equilibrando em uma colher, ovos até um ninho.

Na atividade de *warm-up* da segunda lição da unidade, usam-se *flashcards* para revisar o vocabulário aprendido. Para tanto, sugere-se que os *flashcards* sejam distribuídos entre os alunos, para que eles apresentem as imagens para os colegas e, com o auxílio do docente, revisem as palavras estudadas. Nesta mesma parte da terceira aula, o docente usa fantoches de dedos de patos para interagir com os

alunos e, posteriormente, encenar os eventos da canção *Five Little Ducks* (Cinco Patinhos, em português). Em uma das atividades de compreensão oral, os alunos ouvem o áudio e colam imagens na sequência em que as ações são descritas na música. Para finalizar esta lição, os estudantes, em duplas, constroem filhotes de patos e apresentam para a turma o resultado de seus trabalhos manuais.

Na última aula da unidade, os alunos são convidados a usar os fantoches de dedo para encenar a música. Para a finalização dos trabalhos relacionados à temática do *The Ugly Duckling*, os aprendizes realizam um experimento, em duplas, de criação de uma bolsa sensorial, que auxilia, também, no desenvolvimento de vocabulário relacionado aos números e cores.

Percebe-se, por meio das aulas descritas, que o livro didático *Storyland* confere um espaço central para os textos abordados na obra. Esta análise está em conformidade com o propósito da coleção, que focaliza histórias infantis clássicas como o eixo norteador da organização das unidades. O uso de histórias e canções oportuniza o contato com práticas sociais de uso da língua inglesa particulares das esferas de atividade das crianças. De acordo com Bronckart (2003), a apropriação dos gêneros é “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (p. 103). Neste sentido, Schneuwly e Dolz (1999) afirmam que o “gênero fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (p. 7). Este caráter dos gêneros fica evidente nas unidades analisadas, pois o conhecimento prévio dos alunos sobre os gêneros textuais e sobre as histórias, conhecidas na língua portuguesa, garantem uma segurança aos aprendizes nesta fase inicial do aprendizado da língua adicional.

No mais, o livro didático, partindo dos textos selecionados, sugere situações de interação para construção dialógica do significado da história *The Ugly Duckling* e da canção *Five Little Ducks*. De acordo com Vygotsky (2007), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (p. 100). Por meio da mediação do docente na compreensão das histórias presentes nestes textos, cria-se o espaço necessário para o desenvolvimento desta habilidade da criança que, no futuro, terá autonomia na interpretação de narrativas.

Por mais que o manual do professor não explicita as concepções de língua e linguagem adotadas, as autoras afirmam que a aprendizagem de uma língua acontece “de acordo com as oportunidades que as crianças têm de interagir com e

no idioma” (SCHULZ e PINHEIRO, 2018a, p. 5). Por este motivo, a coleção encoraja as crianças “a usar o inglês em situações reais”, ou seja, as crianças “ouvem as histórias que lhes são contadas, cantam junto, brincam e interagem com os colegas de classe, encenam, fazem trabalhos manuais e aprendem sobre o mundo” (SCHULZ e PINHEIRO, 2018a, p. 5). Depreende-se destas afirmações, portanto, que a obra didática busca promover situações de interação para o aprendizado da língua, e que as diferentes práticas sociais descritas são parte relevante da transformação da aprendizagem em um processo significativo. Esta perspectiva corrobora a concepção de linguagem como forma de interação, de acordo com a qual “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Para Volochinóv (2021), o que ocorre no processo de uso da língua não é a sua transmissão, mas sim a sua continuação em um fluxo de comunicação ininterrupto. Como resultado desta perspectiva, entende-se que o aprendizado de uma língua pela criança equivale ao seu processo de inserção neste fluxo discursivo. Segundo Geraldi (2003),

o deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho linguístico exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la (p. 13).

Ademais, esta perspectiva compreende que o “sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto. Na verdade, existem tantas significações para uma palavra quantos contextos de seu uso” (VOLOCHINÓV, 2021, p. 195-196). Logo, o aprendizado de vocabulário aborda os diferentes contextos de uso de uma palavra. Por isto, por mais que a repetição também se faça presente na metodologia expressa no livro didático, o reaparecimento dos itens lexicais está relacionado ao seu uso em textos e atividades enriquecedoras do contato com estes produtos linguísticos. Em suma, o livro didático *Storyland*, ao conferir um espaço central aos textos e às temáticas presentes nas histórias, demonstra uma predominância da concepção de linguagem como forma de interação e garante a construção colaborativa das realidades expressas nas narrativas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é um recurso pedagógico tradicional no contexto educacional brasileiro e, diante da expansão do ensino de inglês para crianças da educação infantil, o estudo das obras dedicadas ao ensino de línguas adicionais para este público-alvo tornou-se ainda mais relevante. Partindo da premissa de que a concepção de língua e linguagem norteia as escolhas do docente no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, priorizou-se a análise destas concepções nos livros didáticos selecionados nesta pesquisa.

Diante da inexistência de diretrizes para o ensino de inglês para crianças pequenas, este estudo realizou uma aproximação entre as legislações da educação infantil e as orientações para o ensino de inglês nas etapas seguintes da educação básica brasileira. A partir da delimitação dos pontos convergentes dos documentos educacionais, constatou-se que a interação social é o aspecto que garante uma intersecção entre as diferentes diretrizes. Portanto, buscou-se investigar, também, se, em caso de adoção por parte do docente de uma perspectiva sociointeracionista de língua e de linguagem, os livros didáticos oferecem os recursos necessários para a promoção de interações na sala de aula.

Em primeiro lugar, foi necessário explorar os aspectos relativos às especificidades do ensino de inglês para crianças. Partindo da teoria de Bronckart (2003), afirmou-se que a construção dos signos e, conseqüentemente, da linguagem ocorre por meio das intervenções sociais e, portanto, enfatizou-se o papel fundamental da interação para o desenvolvimento infantil. Levando isto em consideração, abordou-se as contribuições de Bakhtin (1997), Marcuschi (2017) e Schneuwly e Dolz (1999) sobre a concepção de linguagem como atividade social e as respectivas implicações para o processo de ensino-aprendizado de uma língua adicional. Para o fechamento desta primeira parte da investigação, abordou-se os estudos de Vygotsky (1987 e 2007) acerca das relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas durante a infância.

Em segundo lugar, foi referido um breve histórico da tradição do livro didático na educação brasileira, demonstrando como este instrumento sofreu adaptações paralelas às mudanças das noções de língua e linguagem. Posteriormente, utilizou-se a categorização das concepções de língua e linguagem proposta por Geraldi (2008) e por Volóchinov (2021) para realizar a análise das noções

norteadoras dos primeiros livros didáticos das coleções *Super Safari* (2015) e *Storyland* (2018).

Partindo-se das referidas referências, as atividades do livro didático *Super Safari* foram, por meio da abordagem qualitativa, analisadas em seu conteúdo para fins de determinar as noções de língua e linguagem privilegiadas pelos autores da obra. Diante da predominância de atividades de repetição de palavras, de reforço de estruturas descontextualizadas e de estudo do código em detrimento da construção dialógica dos significados, pode-se afirmar que o livro didático, apesar de não explicitar as concepções adotadas para a sua produção, privilegia uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Cumprido salientar que as propostas do manual do professor incorporam atividades que são práticas sociais infantis que poderiam gerar interações características do processo de ensino-aprendizagem defendido nesta pesquisa, conforme salientado ao longo da análise. Entretanto, este estudo objetiva compreender as noções norteadoras e, portanto, predominantes na obra didática.

Por sua vez, o livro didático *Storyland* apresenta como eixo organizador histórias infantis clássicas e, portanto, confere um espaço de maior relevância para os textos nas suas dinâmicas. Nesta obra, os recursos linguísticos são explorados a partir dos textos selecionados para as unidades, demonstrando uma preocupação das autoras da obra de contextualizar o aprendizado da língua em situações comunicativas determinadas. No mais, as atividades garantem formas diversas de interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando momentos de construção coletiva de significados. Em virtude dessas constatações, percebe-se que o livro didático *Storyland*, que refere que o aprendizado de uma língua ocorre na interação com e na língua, efetivamente apresenta atividades que privilegiam uma noção de linguagem como interação.

A concomitância de livros didáticos com concepções de língua e linguagem diferentes demonstra como estas noções coexistem no ensino de inglês no contexto educacional brasileiro. Como referido ao longo deste estudo, os livros didáticos, como quaisquer outros gêneros textuais, são sensíveis às influências das situações comunicativas e das ideologias que os permeiam. Portanto, a coexistência de concepções divergentes é um reflexo dos conflitos existentes na própria sociedade que faz uso destes recursos pedagógicos.

Diante da complexidade e da emergência da análise de livros didáticos dedicados ao ensino de crianças pequenas, este estudo não objetiva exaurir a temática. A análise das concepções de língua e linguagem é apenas o primeiro passo para a compreensão de como tornar os livros didáticos recursos mais pertinentes para o ensino de inglês para crianças. Convém ressaltar que o docente tem um papel indispensável na adaptação do livro didático à realidade dos seus alunos. Diante das limitações desta pesquisa, focalizaram-se as propostas presentes nos manuais dos professores, sendo necessário, em estudos futuros, compreender as possibilidades de adaptação das atividades propostas para adequação dos conceitos de língua e linguagem adotados para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ASHER, The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. **The Modern Language Journal**, vol. 50, n. 2, p. 79-84, feb., 1966. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/323182> Acesso em: 10 abr. 2023.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília : MEC, SEB, 2006. 32 p.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm Acesso em: 10 fev. 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CAMPOS, Maria M. Malta. **Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo**. Cad. Pesquisa., São Paulo (53): 21-24, maio de 1985.

CARMAGNANI, A. M. G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 45-55.

CBL - CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO; SNEL - SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS; NIELSEN BOOKDATA. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro: ano base 2021**. Maio, 2022. Disponível em: https://cbl.org.br/pesquisas_de_mercado_categoria/1-producao-e-vendas-do-setor-e-ditorial-brasileiro/ Acesso em: 25 fev. 2023.

CENOZ, J. Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? **Language, culture and curriculum**, v. 28, n. 1, p. 8-24, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922> Acesso em: 10 abr. 2023.

COELHO, M. **Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL / CLIL - Content and Language Integrated Learning)**. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/4123> Acesso em: 10 abr. 2023.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. 1.ed. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão ética. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2011a. p. 33-43.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2011b. p. 17-26.

COSTA, P. H. S. **“English From Zog”: Analisando a adequação do livro didático de inglês do Programa Acelera Brasil**. 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=23478@1> Acesso em: 25 fev. 2023.

CUNNINGSWORTH, Alan. **Choosing your coursebook**. Oxford, UK: Macmillan, 1995.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. *In*: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GIESTA, L. C. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/12514> Acesso em: 21 mar. 2023.

GIMENEZ et al. **Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes**. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820157010> Acesso em: 21 mar. 2023.

GERALDI, J. W. et al. **O texto na sala de aula**. 4ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 05-29, 2003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/portugues_artigos/geraldi.pdf Acesso em: 06 abr. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAVES, K. **Designing Language Courses: a Guide for Teachers**. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 2000.

KELLY, L. G. **25 Centuries of Language Teaching**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1969.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2015.

KUHLMANN JR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14 p. 5-18

LAJOLO, M. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar., 1996.

LIMA, A. P. de; MARGONARI, D. M. **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira - inglês para crianças**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 129-139, jan./jun., 2012.

LOPES, S. C. R.; SILVA, D. C. S. Sociointeracionismo: dialogando com Bakhtin e Vygotsky sobre o sujeito fruto das interações sociais. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jul., 2020, p. 282-301.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. O.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 1ª ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 19-38.

MÉNDEZ, R. V. e LÓPEZ, B. R. Assessing Young Learner's English Materials. **Porta Linguarum**, n. 3, p. 59-77, jan., 2005.

MINAYO, M. C.; MINAYO-GÓMEZ, C. Difíceis e Possíveis Relações entre Métodos Quantitativos e Qualitativos nos Estudos de Problemas de Saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (org.). **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro : Editora Fiocruz, 2003. p. 117-142.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Polifonia, 1993.

NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, p. 182, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.10439> Acesso em: 19 de fev. de 2023.

OLIVEIRA, E. V. de M.; FURTOSO, V. B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos : uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. *In*: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 235-263.

O'NEILL, R. Why use textbooks? **ELT Journal**, v. 36/2, p. 104-111, jan., 1982.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. *In*: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. *In*: DIONISIO, A. O.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 1ª ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 51-62.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. *In*: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-97.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/3272> Acesso em: 21 mar. 2023.

POSSENTI, S. **Concepções de sujeito na linguagem**. Boletim da Associação Brasileira de Linguística, São Paulo, USP, n. 13, p. 13-30, 1992.

POSSENTI, S. Gramática e política. *In*: GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. 4ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2008a. p. 47-56.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola.. *In*: GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. 4ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2008b. p. 32-38.

PUCHTA, H.; GERNGROSS, G.; LEWIS-JONES, P. **Super Safari: Teacher's Book Level 1**, British English. Cambridge: Cambridge University Press, 2015a.

PUCHTA, H.; GERNGROSS, G.; LEWIS-JONES, P. **Super Safari: Student's Book Level 1**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015b.

PUCHTA, H.; GERNGROSS, G.; LEWIS-JONES, P. **Super Safari: Workbook Level 1**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015c.

RAMOS, R. de C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. *In*: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RICHARDS, J. C. **The Role of Textbooks in a Language Program**. [S.l.: s.n.], 2001.

RIBEIRO, I. Da avaliação à produção de materiais de ensino de línguas: teoria e prática. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 1, p. 127-139, jan./jun., 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28ª edição. São Paulo: Cultrix, 2012.

SARMENTO, Simone. ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=41> Acesso em: 07 abr. 2023.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, Maio/Jun./Jul./Ago., 1999, p. 5-16. Disponível em: Acesso em 28 fev. 2023.

SCAFFARO, A. P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 61-92.

SCHULZ, L. O.; PINHEIRO, L. S. **Storyland 1: Teacher's Guide**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018a.

SCHULZ, L. O.; PINHEIRO, L. S. **Storyland 1: Student's Book**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018b.

SCHULZ, L. O.; PINHEIRO, L. S. **Storyland 1: Activity Book**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018c.

SELBACH, H. V. Do ideal ao possível: The Crazy Car Story: um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil. 211 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/102188> Acesso em: 07 abr. 2023.

SILVA, E. T. da. LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 10-15, jan./mar., 1996.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, D. M. de. Livro didático: arma pedagógica? *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2011a. p. 93-103.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2011b. p. 27-31.

SOUZA, A. P.; STEFANELLO, C. A.; SPILMANN, I. A. A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 23-52, jan./jun., 2010.

TOMLINSON, B. Materials development. *In*: CARTER, R. & NUNAN, D. (org.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo

sócio-discursivo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/4054> Acesso em: 05 abr. 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 30, p. 1-14, jul./set., 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2021.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.