



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS AO MULTILINGUISMO E À SOCIEDADE  
DA INFORMAÇÃO**

**VICTORIA BARRETO SCHOLTZ**

**BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BRASÍLIA**

**2022**

Victoria Barreto Scholtz

## **BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Cláudio Sampaio de Menezes

Brasília

2022

Victoria Barreto Scholtz

## **BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à comissão examinadora identificada abaixo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação.

Brasília, 4 de maio de 2022.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Francisco Cláudio Sampaio de Menezes (orientador)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Alencar Pereira

---

Prof. Dr. Thiago Blanch Pires

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à Deus por minha vida, família e amigos, poder ter me dado saúde e força pra superar as dificuldades que permitiu que tudo acontecesse no tempo certo ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como universitária, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer. Agradeço a Deus pelo que conquistei até agora e peço a Ele para me dar sabedoria para conquistar muito mais.

Aos meus pais, Virgínia e Paulo pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Aos meus avós Nilce e Renato por sempre estarem presente quando precisei. Agradeço a todos, minha família, parentes e amigos que com seu incentivo me fizeram chegar à conclusão do meu curso e começo de uma nova jornada.

Ao meu marido Daniel que nunca me recusou amor, apoio e incentivo desde o início da faculdade, no meio do curso nos casamos, mudamos de cidade, vivemos muitas coisas e você sempre esteve comigo. Obrigada, todo o amor do meu coração, por compartilhar os inúmeros momentos de ansiedade e estresse. Sem você ao meu lado o trabalho não seria concluído.

Gostaria de agradecer à Universidade de Brasília, pois sem ela a realização deste trabalho não seria possível. Agradeço por todos os ensinamentos adquiridos durante esses cinco anos de graduação e a todas as imensuráveis oportunidades que a universidade pública me deu.

A todos os professores e professoras que fizeram parte da minha graduação, em especial ao meu orientador Francisco Cláudio Sampaio de Menezes por aceitar o meu projeto e me amparar durante todo o percurso. Agradeço igualmente a todos do departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) e do meu curso LEA-MSI por todo ensinamento e especialmente por me mostrarem que a luta pelo multiculturalismo vale a pena.

Por fim, quero agradecer aos meus amigos mais próximos, Giovanna, Mariana e Yeri. Obrigado por todos os conselhos úteis, bem como palavras motivacionais e puxões de orelha. As risadas que compartilhei durante esse momento difícil na faculdade, também me ajudaram a passar o dia. Obrigado por tudo.

## RESUMO

Até pouco tempo, professores especializados de línguas estrangeiras direcionaram seu trabalho para alunos a partir de oito anos. De alguns anos para cá, a idade está diminuindo para o início do ensino de inglês como língua estrangeira para alunos do segundo ciclo, e até mesmo no primeiro e na Educação Infantil. Desse modo, o tema do presente estudo desenvolve o bilinguismo na educação. Tem-se por objetivo entender as estratégias didáticas que o educador deve empreender no ensino da língua inglesa para as séries iniciais. A escolha deste tema foi feita durante o curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade de Informação (LEA-MSI) e se inscreve na temática multilinguismo. Após começar a trabalhar em um centro de línguas, observou-se de mais perto as metodologias usadas para a aquisição de uma segunda língua tanto como aluna como professora de uma língua estrangeira. A metodologia utilizada nesse trabalho se traduz numa pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, realizada através de livros, artigos acadêmicos, periódicos e sites especializados quanto ao tema escolhido. Pode-se concluir que a base inicial para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos socioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

**Palavras Chaves:** Ensino. Língua Inglesa. Bilinguismo. Anos Iniciais.

## **ABSTRACT**

Until recently, specialized foreign language teachers have targeted their work at students as young as eight years old. In recent years, the age has been lowering for the beginning of teaching English as a foreign language to students in the second cycle, and even in the first and kindergarten. Thus, the theme of the present study develops bilingualism in education. It aims at understanding the didactic strategies that the educator must undertake in teaching English to the early grades. The choice of this theme was made during the course of Foreign Languages Applied to Multilingualism and the Information Society (LEA-MSI) and is part of the multilingualism theme. After starting to work in a language center, I took a closer look at the methodologies used for the acquisition of a second language both as a student and as a teacher of a foreign language. The methodology used in this work translates into bibliographic research, of a qualitative nature, carried out through books, academic articles and specialized sites on the chosen theme. It can be concluded that the initial basis for human learning is in early childhood. Between the first and the third year of life, the quality of a child's life has a great influence on its future development and can also be determinant in relation to the contributions that, as an adult, it will offer to society. If this phase still includes support for other developments such as motor skills, adaptive skills, cognitive growth, social-emotional aspects, and language development, the child's social relationships and school life will be successful and strengthened.

**Keywords:** Teaching. English language. Bilingualism. Initial Years.

## RESUMEN

Hasta hace poco, los profesores especializados en lenguas extranjeras dirigían su trabajo a los alumnos a partir de los ocho años. En los últimos años, se ha ido rebajando la edad de inicio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los alumnos del segundo ciclo, e incluso del primero y del jardín de infancia. Durante el periodo preescolar se generan procesos de socialización con los compañeros, que contribuyen a promover el desarrollo de actitudes positivas. Así, el tema del presente estudio desarrolla las ventajas del bilingüismo en la vida del niño. Su objetivo es comprender las estrategias didácticas que el educador debe emprender en la enseñanza de la lengua inglesa a los primeros grados. La elección de este tema se debe a que durante el curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas al Multilingüismo y la Sociedad de la Información (LEA-MSI) y se enmarca en el tema de las políticas para la vitalidad del multilingüismo. Después de empezar a trabajar en un centro de idiomas, se observaron más de cerca las metodologías utilizadas para la adquisición de una segunda lengua, tanto como alumno como profesor de una lengua extranjera. La metodología utilizada es una investigación bibliográfica, de carácter cualitativo, realizada a través de libros, artículos académicos, publicaciones periódicas y sitios web especializados en el tema elegido. Se puede concluir que la base inicial del aprendizaje humano está en la primera infancia. Entre el primer y el tercer año de edad, la calidad de vida de un niño tiene una gran influencia en su desarrollo futuro e incluso puede ser determinante en relación con las contribuciones que, como adulto, ofrecerá a la sociedad. Si esta fase sigue incluyendo el apoyo a otros desarrollos, como las habilidades motrices y adaptativas, el crecimiento cognitivo, los aspectos socioemocionales y el desarrollo del lenguaje, las relaciones sociales del niño y su vida escolar serán exitosas y se fortalecerán.

**Palabras clave:** Enseñanza. Idioma: inglés. El bilingüismo. Primeros años.

## RÉSUMÉ

Jusqu'à récemment, les enseignants spécialisés en langues étrangères ont orienté leur travail vers les élèves à partir de l'âge de huit ans. Ces dernières années, l'âge du début de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère a été abaissé pour les élèves du deuxième cycle, voire du premier et de la maternelle. Pendant la période préscolaire, les processus de socialisation avec les pairs sont générés, ce qui contribue à favoriser le développement d'attitudes positives. Ainsi, le thème de la présente étude développe les avantages du bilinguisme dans la vie d'un enfant. Il vise à comprendre les stratégies didactiques que l'éducateur doit entreprendre dans l'enseignement de l'anglais aux premières classes. Le choix de ce sujet a été fait parce que pendant le cours de Langues étrangères appliquées au multilinguisme et à la société de l'information (LEA-MSI) et il s'inscrit dans le thème des politiques pour la vitalité du multilinguisme. Après avoir commencé à travailler dans un centre de langues, j'ai observé de plus près les méthodologies utilisées pour l'acquisition d'une deuxième langue, tant en tant qu'étudiant qu'en tant qu'enseignant d'une langue étrangère. La méthodologie utilisée est une recherche bibliographique, de nature qualitative, effectuée à travers des livres, des articles académiques, des périodiques et des sites web spécialisés sur le thème choisi. On peut en conclure que la base initiale de l'apprentissage humain se situe dans la petite enfance. Entre la première et la troisième année, la qualité de vie d'un enfant a une grande influence sur son développement futur et peut même être déterminante par rapport aux contributions qu'il offrira à la société une fois adulte. Si cette phase comprend encore un soutien pour d'autres développements, tels que les capacités motrices et adaptatives, la croissance cognitive, les aspects socio-émotionnels et le développement du langage, les relations sociales et la vie scolaire de l'enfant seront réussies et renforcées.

**Mots clés** : Enseignement. Langue anglaise. Le bilinguisme. Les premières années.



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	10
2	ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	14
2.1	ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	14
2.2	ABORDAGEM FUNCIONALISTA .....	16
2.3	A ALDEIA GLOBAL .....	18
2.3.1	A LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA .....	18
2.3.2	OUTRAS LÍNGUAS FRANCAS.....	21
2.4	A SOCIOLINGUÍSTICA .....	21
3	A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR REFLEXIVO NO LETRAMENTO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	24
3.1	LETRAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	27
3.2	A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	30
4	LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS .....	33
4.1	A EDUCAÇÃO INICIAL .....	33
4.2	ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	39
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

## 1 INTRODUÇÃO

Através dos avanços tecnológicos inimagináveis até algumas décadas atrás, o vocabulário de qualquer nação que esteja inserida no mundo atual está profundamente influenciado por outras línguas, e, em particular, da língua inglesa predominante nas mais diversas artes tais como cinema, teatro, televisão, música, bem como no comércio mundial. Desse modo, tal fenômeno está associado, principalmente, a uma nova ordem mundial onde a interação da sociedade com os meios de comunicação transforma o mundo em que vivemos numa aldeia global. Há muitas discussões sobre a necessidade e importância de uma criação e ensino bilíngue na infância. Devido à globalização nos últimos anos o ensino de outro idioma se tornou cada vez mais requisitado, a aquisição de uma nova língua formando um cidadão que entenda e respeite a cultura de outros povos. A linguagem permite cruzar barreiras geográficas e no século XXI as tecnologias de informação e comunicação facilitam um amplo acesso à informação em diversos idiomas.

Bilinguismo pode ser conceituado como sendo o uso de duas línguas por um indivíduo ou por um grupo de falantes, como os habitantes de uma determinada região ou nação (RICHARDS; SCHMIDT, 1983) e o termo multilinguismo refere-se tanto para uma situação em que vários idiomas são utilizados em uma determinada área geográfica quanto à capacidade de uma pessoa para usa-los.

A sociedade da informação tornou viável uma ampliação das relações internacionais, em que todos ficam à mercê de uma gama de influências culturais mundiais, onde efeitos mistos se confundem: a interligação de mercados e a internacionalização de economias por um lado e, por outro, o perigo da dolarização e da desestruturação de algumas economias e o empobrecimento de segmentos da classe média e classe baixa em várias nações (FARACO, 2004).

O ato de ensinar é mais complexo do que aprender, porque ensinar é deixar o outro aprender. Assim, o aluno não aprende com o professor, mas por meio dele. Ensinar não pressupõe uma preparação ou reflexão a priori do que se destina a transmitir. É uma forma espontânea de divulgar uma experiência. O professor permite que seus alunos adquiram conhecimentos ou desenvolvam competências, por meio da maneira pessoal que ele ou ela realiza o ato educativo (AMORIM, 2007).

Da mesma forma, comentam Santana; Nascimento (2011) que “ensinar é permitir que a criança descubra e crie por si mesma; gerar situações em que ela pode mobilizar suas estruturas mentais.” Assim, ensinar faz parte do dia a dia. Não é uma prática exclusiva do professor, como se acredita. É um conhecimento natural ou particular que se torna conhecido pela habilidade e qualidade de quem o ensina. No que se refere ao ensino da vertente disciplinar, deve-se ter em consideração que, embora a disciplina varie, o procedimento será semelhante.

Portanto, o ensino de uma língua, no caso a inglesa, obedecerá à sua natureza. Não existe uma maneira exata de definir como se aprende um idioma, porque existem múltiplas abordagens e métodos para ensinar e cada um é singular a esse respeito. Uma prova disso é a quantidade de relatos de aprendizados diferentes de pessoas multilíngues. Porém, por si só, a linguagem é uma habilidade prática que é adquirida através da frequência em seu uso, e o método ou abordagem, qualquer que seja, deve obedecer a esse princípio. Etimologicamente, o termo didático vem do grego *didaskhein* (ensinar) e *tékne* (arte). Consequentemente, é expressa como a arte de ensinar. Sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm sido de grande ajuda para mediar os processos. O uso de blogs, wikis, páginas da web, plataformas virtuais, entre outros ofereceram ao professor e aos alunos novas maneiras de aprimorar as habilidades de comunicação (BEZERRA, 2008).

O ensino de língua inglesa passou por transformações ao longo do tempo devido ao surgimento de métodos que influenciaram, e influenciam até hoje, no desenvolvimento das aulas de língua estrangeira. Nesse sentido, o método audiolingual que consiste na repetição de termos e estruturas gramaticais dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970, quando da inovação representada pela abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras que, segundo Richards; Schimdt (1983) diz respeito à substituição do modelo de ensino centrado em formas gramaticais, passando a englobar, além da competência linguística, outros tipos de competências necessárias ao falante da língua.

Conforme Silveira (1999), a abordagem comunicativa rejeita a figura tradicional do professor preocupado apenas em transmitir conteúdo. A Abordagem Comunicativa nasceu com a preocupação de que há muitos fatores envolvidos na interação entre falante e ouvinte, escritor e leitor e ultrapassa o simples domínio de formas gramaticais e estruturais. Tem uma visão diferente de língua e de seu ensino

e como tal constitui-se numa reação ao artificialismo no ensino e ao domínio exclusivo do estruturalismo gramatical na metodologia de ensino. Baseia-se, sobretudo, na observação das necessidades individuais do falante da língua.

O conceito de comunicação e a abordagem comunicativa passam a fazer parte da nova tradição de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil a partir do final da década de 1970. Na Abordagem Comunicativa, professor é aquele que domina o conteúdo de sua disciplina e sabe transmiti-lo ao aluno. O aluno, por sua vez, precisa entender o funcionamento das estruturas linguísticas e reproduzi-las adequadamente, conforme o contexto de uso específico. (GARCIA, 2002).

Conforme definição de Soares (2003, p.03), letramento é “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

A palavra “letramento” passou a integrar nosso vocabulário a partir da década de 80, simultaneamente ao seu uso com acepções semelhantes na França, em Portugal e no mundo anglo-saxão, sendo o termo usado em referência a “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.05).

Letramento é transformar a escrita e a leitura em práticas cotidianas, inserindo tais práticas como prazerosas e indispensáveis ao desenvolvimento de indivíduos socialmente inclusos e participantes do mundo dos letrados.

O ensino-aprendizagem da língua no Letramento Crítico tem também o foco na língua em uso ampliada para abarcar o lócus da enunciação do texto como um todo, inclusive o contexto em que a leitura está sendo feita, e não apenas as condições em que o texto foi inicialmente construído. Além do contexto imediato de leitura e das particularidades locais da prática de construção/atribuição de sentidos ao texto, consideram-se também o contexto geral, seu entorno social, político, cultural, ideológico, as comunidades interpretativas e seus procedimentos de leitura, as formas privilegiadas e as não privilegiadas de construir sentidos e hierarquizá-los (TADDEI, 2000).

No letramento crítico, a língua assume um caráter libertador por intermédio do controle da crítica aos significados imbuídos nos discursos e pela criação de um discurso alternativo que resulta na construção do cidadão consciente (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001).

No processo de letramento em língua estrangeira deve-se focar a questão das trocas dialogadas decorrentes da interação verbal entre ensinante e aprendente, por meio dos diários crítico-reflexivos dialogados. Entendendo esses diários como um gênero, Bakhtin; Volochinov (2011) postulam que os gêneros se constituem nas diferentes esferas sócio-histórico-ideológicas da manifestação do signo ideológico e, por conseguinte, eles se materializam na realização linguageira de um sujeito na interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Aprender uma língua estrangeira é uma questão relevante nos sistemas educacionais a nível nacional e internacional, uma vez que é percebido como um investimento para o futuro que pode produzir muitos benefícios tanto profissionalmente, como para fins de crescimento pessoal ou viagens. Entre os muitos benefícios de aprender uma língua estrangeira estão o aprimoramento das habilidades matemáticas e habilidades analíticas e interpretativas (ROCHA, 2006).

Nesse sentido, a língua inglesa tornou-se uma ferramenta de comunicação global, portanto, seu ensino como segunda língua ou como língua estrangeira tem exigido que se inicie cada vez mais cedo no ensino fundamental (ROSA, 2003).

De acordo com Walker (2003), entre os estudos realizados para documentar a didática para o ensino do Inglês como Língua Estrangeira (EFL) para pré-escolares, destaca-se o uso de canções, rimas, contos e tecnologia, entre outros. Ou seja, o ensino da língua estrangeira responde aos gostos e preferências das idades das crianças.

Desse modo, o tema do presente estudo aborda e repercute o bilinguismo dentro da educação ao longo dos anos.

Nesse sentido, faz-se necessário promover uma reflexão sobre as teorias de aprendizado da linguagem numa perspectiva sociolinguística tratando, em especial, do aprendizado infantil da Língua Inglesa, entendendo as estratégias de ensino voltadas aos alunos nas séries iniciais.

## 2 ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

### 2.1 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Uma análise das necessidades e interesses do estudante proporciona a base mais efetiva para o desenvolvimento de materiais.

A unidade básica de prática deve ser sempre um texto ou uma quantidade substancial de amostras de discurso. A produção deve começar com a transmissão de significado. Não se deve esperar nem exigir correção formal nos primeiros estágios. O professor assume uma variedade de papéis para permitir ao estudante participação em uma ampla área de situações comunicativas (SAVIGNON, 1983, p.24).

Almeida Filho (2002, p. 13) considera abordagem “como uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis do aluno e de professor de uma outra língua.” A opção pela utilização da abordagem comunicativa se traduz na adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua.

Na Abordagem Comunicativa a língua é entendida como um meio de comunicação não interessando questões voltadas a contextos políticos de produção e uso de formas da língua, ou relações de poder discursivas instituídas em ambiente de comunicação. Enfoca o enunciado verbal, as formas da língua mais adequadas a determinadas situações de trocas linguísticas. Tal abordagem intenta desenvolver competência comunicativa no aprendiz e assenta-se, sobretudo na sociolinguística, na filosofia e na linguística. O conhecimento é constituído por grupos de informações produzidas pela sociedade, e por ela organizadas dentro de conjuntos específicos. Aprender línguas é, portanto, saber acionar os conjuntos de informações adequados ao contexto de comunicação específico, ou seja, adaptar-se a contextos comunicativos (entendidos como espaços pontuais de uso da língua, como vimos anteriormente) e ser capaz de lançar mão de repertórios linguísticos, produzindo e recebendo adequadamente os enunciados próprios de cada situação comunicativa (McARTHUR, 2001).

Canale (1983) identifica quatro componentes que compoem a competência comunicativa: a) competência gramatical; b) competência sociolinguística; c) competência discursiva e d) competência estratégica. A competência gramatical supõe conhecimento e habilidade para compreender e expressar com correção o significado literal dos enunciados; competência sociolinguística refere-se especificamente à propriedade de uso dos enunciados pelo falante conforme os diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores tais como status dos participantes, propósitos da interação, além de normas ou convenções da interação. Esta propriedade dos enunciados refere-se tanto ao significado quanto à forma, que se refere ao domínio que o usuário da língua deve possuir de como combinar formas gramaticais e significados para conseguir um texto escrito ou falado unificado e competência estratégica, ou seja, o uso inteligente dos recursos que o falante tem ao seu dispor. A competência estratégica manifesta-se para compensar o conhecimento imperfeito de regras gramaticais, ou imperfeições de memória para lembrar uma ideia ou um determinado vocábulo. Assim, se o estudante não se lembrar do termo *train station*, poderá parafrasear para *the place where trains go* ou *the place for trains*. Esses quatro componentes da competência comunicativa servem de base para o projeto curricular e prática em nível de sala de aula.

Ser comunicativo significa uma maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 42).

A Abordagem Comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. Gardner (2007) comenta que a abordagem comunicativa, também chamada de *Communicative Approach* ou *Functional Approach* gerou algo amplamente conhecido como o “método comunicativo”, apresentando-se nas práticas de ensino tanto como uma abordagem quanto como uma (ou várias) metodologia (s).

A língua materna tem um papel fundamental no ensino: é o meio de instrução usado para explicar vocabulário e pontos gramaticais novos, bem como serve de comparação com a língua alvo. Para Branco (2011) a educação inicial do aluno, seu conhecimento de mundo, sua cultura, suas crenças, etc. são construídas em Língua

Materna (LM), portanto, pedir que o aluno pare de pensar em sua LM significa apagar o sujeito em sua essência e na maioria dos casos, o professor também é falante não nativo de Língua estrangeira - LE e brasileiro.

Nesse sentido, ao inserir a tradução no ensino de língua estrangeira permite-se ao aprendiz ter acesso a uma ferramenta que lhe garantirá trocas de informação entre culturas e povos. A tradução é de fundamental importância para o funcionamento das sociedades atuais, tanto em relação à comunicação como em relação aos diálogos entre os povos (SANTOS, 2007).

Segundo Lucindo (2006), a Abordagem Comunicativa, por entender a aprendizagem como centrada no aprendiz, talvez tenha dado um pouco de crédito ao uso da tradução e da língua materna, mesmo que com um papel secundário. Mesmo professores que defendem o uso da Abordagem Comunicativa como sendo a ideal, muitos deles, acabam defendendo a ideia de que língua materna e tradução devem ser proibidas nas aulas de língua estrangeira, justamente pela falta de reflexão a respeito dos métodos e abordagens de ensino.

Com o desenvolvimento das atividades econômicas, científicas e tecnológicas surgiu a abordagem funcionalista da tradução que se origina da teoria do “Skopos” (Skopos Theory) a qual advoga a respeito do propósito da tradução como o princípio que determina qualquer ação tradutória (NORD, 2016).

## 2.2 ABORDAGEM FUNCIONALISTA

A abordagem funcionalista de acordo com Cacho & Branco (2011)

[...] entende que a tradução tem um propósito e leva em consideração três aspectos principais: a função do texto traduzido no contexto de chegada; o contexto e a cultura de chegada; e o público que receberá esse texto, pontos estes que são ou podem ser comuns ao considerar o ensino de língua estrangeira, uma vez que o aprendiz ao usar a língua alvo, partindo de sua língua materna para comunicar-se adequadamente em um contexto de língua alvo, contempla os pontos mencionados acima da abordagem funcionalista, mostrando assim, convergência entre tal abordagem e ensino de língua estrangeira. Ter conhecimento em tradução pode auxiliar o aprendiz de língua estrangeira a prever possíveis problemas linguísticos na língua alvo que possam ter origem na sua língua materna, contribuindo assim, para um aprendizado mais eficaz e para uma maior autonomia do aprendiz de língua estrangeira.

Existem muitos dogmas que vão de encontro com a utilização da tradução no ensino de idiomas. Um deles, bastante corriqueiro, é o de que a tradução não é umas



das competências essenciais da aprendizagem de idiomas, visto que conhecer um idioma quer dizer escutar, falar, grafar e realizar leitura. Traduzir é competência completamente livre dessas quatro competências essenciais e os alunos, acima de tudo, no começo da aprendizagem, não precisa desta competência.

Pode-se notar que este princípio é completamente incorreto por causa de, no mínimo, três motivos. Primeiro porque troca finalidade com recurso. A tradução não é uma finalidade, isto é, uma competência livre das outras a ser compreendida pelos aprendizes, porém a tradução é um recurso eficiente e, de certa maneira, indispensável para se aprender as quatro competências básicas. Segundo porque todos sabem que a espécie de pergunta é clássica: “*How do you say... (English)?*” (LEWIS, 1997, p.61). Esta espécie de questão tão habitual nas aulas de língua estrangeira,

“revela a necessidade natural de o aprendiz recorrer à sua língua materna (LM) em busca de uma tradução, a partir do conhecimento que ele tem da LM, e mostra também que a tradução é parte instintiva do modo como a mente aborda a aprendizagem de uma segunda língua” (LEWIS, 1997, p. 60-61).

E terceiro porque “dado que a maior parte da população do mundo atual é bilíngue ou multilíngue, cai por terra o argumento segundo o qual a tradução não é uma habilidade básica e natural em si mesma” (MALMKJAER, 1997, p.60)

Outro dogma existente é o de que traduzir é um exercício forçado e muito complicado, gasta tempo que poderia ser usado no aperfeiçoamento das competências clássicas.

Este preceito também não é verdadeiro porque, além de também trocar tradução como finalidade da aprendizagem e tradução como processo dessa aprendizagem, acredita também na falta de naturalidade da tradução. Nida (1993, p.1) explica, entretanto, que a ação de traduzir:

“é uma atividade tão natural e tão fácil que as crianças parecem não ter nenhuma dificuldade ao traduzir ou interpretar para os pais imigrantes. Essas crianças normalmente traduzem muito bem antes de frequentarem a escola e antes de aprenderem sobre nomes, verbos e advérbios. Depois que começam a aprender a língua conscientemente, então elas geralmente se atrapalham porque vão se preocupar agora mais com a forma do que com o conteúdo das palavras e da gramática”.

A velocidade e a simplicidade do exercício de tradução, tanto em jovens bilíngues, quanto em profissionais de tradução, esclarecem-se pela situação de que esses tradutores focam sua concentração não em métodos linguísticos, mas nas apresentações de conceitos, os quais são livres de qualquer idioma. Estudos recentes, de Groot & Poot (1997, p.245-6) explicam que “as pessoas bilíngues podem prender-se às formas somente durante os estágios iniciais da aquisição de L2, mas, em algum ponto da aprendizagem, dão o “salto” para a tradução centrada nos conceitos”.

## 2.3 A ALDEIA GLOBAL

### 2.3.1 A língua inglesa como língua franca

Bilinguismo pode ser conceituado como sendo o uso de duas línguas por um indivíduo ou por um grupo de falantes, como os habitantes de uma determinada região ou nação (RICHARDS; SCHMIDT, 1983), como por exemplo, na cidade de Montreal no Canadá.

O termo multilinguismo refere-se tanto para uma situação em que vários idiomas são utilizados em uma determinada área geográfica quanto à capacidade de uma pessoa para usa-los. Multilíngue/ Multilinguismo – em seus dois sentidos – é uma característica essencial da Europa (COMISSÃO EUROPEIA, 2006), por força da criação da União Europeia.

Plurilinguismo é o uso de três ou mais línguas por um indivíduo, ou por um grupo de oradores, como habitantes de uma determinada região ou de uma nação (BEACOO y BYRAN, 2003). É o que ocorre nos territórios africanos, como Moçambique por exemplo.

Conforme Crystal (2003), por ser utilizada em inúmeros países em todo o mundo, a língua inglesa consagrou-se até atingir o *status* de língua franca. O contato com a cultura norte-americana espalhou-se, a princípio, por meio do cinema e da música, vindo a estreitar-se no mundo dos negócios. Com a globalização, surge a necessidade de uma língua universal, e o inglês firmou-se como tal, uma vez que, em grande medida, o mercado não compartilha apenas seus produtos, mas também sua cultura.

Os elementos-chave da chamada sociedade de informação – conceitos, modelos, fórmulas, procedimentos – foram inicialmente preparados em inglês, em razão de os Estados Unidos serem o único país industrializado, ao findar a II Guerra Mundial, a dispor de uma infraestrutura educacional e tecnológica em condições de garantir a expansão do ensino superior e dos institutos de pesquisa, e de dispor de recursos para bancar uma agressiva política tecnológica que colocava a ciência a serviço do aperfeiçoamento da técnica. Sem isso, possivelmente o mundo não disporia dos computadores e da Internet que constituem a alma da sociedade da informação (ORTIZ, 2006, p. 31).

Bréal (1992) afirma que os “puristas” acreditam que a língua se assemelha à pureza da raça, motivo pelo qual entendem que a palavra estrangeira representa uma contaminação que deve ser repudiada. Visam, então, os “puristas” a conservação de uma língua imutável, conservada em sua integridade e juventude.

No entanto, comentam Zilles; Faraco (2015) que a língua é viva e se fortalece com o contato com outras línguas. Compreender uma língua, ou não, ou compreender uma variedade dela é um problema de escolaridade do cidadão, e não de nacionalidade da língua. Um camponês, por exemplo, não saberá o que é “printar” pelo fato de o computador não fazer parte de seu dia-a-dia; e não porque o termo é um empréstimo da língua inglesa ou porque é simplesmente um camponês.

Uma vez que a economia e o mercado tenham se tornado globalizados, os produtos e os processos tecnológicos, uniformizados, exigem a utilização de termos e de vocábulos de compreensão também global.

O desenvolvimento da tecnologia e da informática é considerado como principal responsável pela transferência de uma grande quantidade de anglicismos ao Português Brasileiro.

As palavras deixam de ser usadas quando as coisas que elas designam também deixam de ser usadas. Assim, para impedir a disseminação dos termos ingleses na área da informática, seria preciso impedir a entrada no país dos equipamentos, programas, computadores, enfim de toda tecnologia à qual esses termos vêm aplicados (BAGNO in ZILLES; FARACO, 2011, p. 82).

Comenta Santos (2010) que não há, no Brasil, nenhuma área do conhecimento ou atividade humana em que hoje em dia o inglês não tenha se infiltrado.

Ninguém nega a quantidade enorme de anglicismos, representados pelos termos inevitavelmente oriundos de uma língua do país de onde provém a maior parte dos avanços científicos e tecnológicos, além do universo de consumo e dos negócios, da indústria e do comércio, do vocabulário do

entretenimento e manifestações culturais correlatas (SANTOS, 2010, pp. 5-6).

Mas não se trata apenas de uma necessidade econômica ou de trabalho. Comenta Zilles; Faraco (2015) que as comunidades globais também interagem por meio de uma universalização de linguagem que certamente privilegia uma língua em maior evidência na sociedade mundial.

A língua, conforme Branco (2011) é um instrumento vivo e constantemente em desenvolvimento. Diariamente, ela sofre influência da cultura, seja na escrita ou na fala. Dificilmente língua e cultura podem ser separadas. Consideramos que a língua é um dos sistemas de expressão de uma cultura e que diferentes línguas apresentam preferências que são influenciadas pela cultura.

O inglês já possui muitos dos requisitos para ser uma verdadeira língua franca, pois já é a língua da diplomacia, da aviação e das transmissões radiofônicas, além de ser a segunda língua de tantos ou mais falantes do que nativos. O último motivo vem obviamente justificar o fato de ser o idioma inglês ensinado nas escolas públicas brasileiras (CONRAD E FISHMAN, 1997, p.6).

Afirma Bagno (2004) que cada período histórico teve (e tem) sua língua franca, isto é, uma língua internacional que serviu (serve) como instrumento auxiliar de comunicação entre pessoas de lugares e culturas (e línguas) diferentes. A postura corrente no mundo científico, por exemplo, parece favorável à fixação do inglês como meio ideal de comunicação, não importando a língua materna, nem tampouco a nacionalidade do pesquisador.

Ortiz (2006) considera que o inglês é uma língua “mundial” e não “global”. Sua mundialidade se dá no interior de um universo trans glóssico habitado por outros idiomas. Nesse sentido, afirma que vincular diretamente a hegemonia do inglês em relação às demais línguas faladas na contemporaneidade à condição de potência econômica dos Estados Unidos é uma explicação anacrônica que se recusa a ver o que se passa com os Estados-nação nos tempos da globalização.

A ideia de que os EUA é o centro de um poder, repartido proporcionalmente com as demais potências industrializadas, mas sempre imposto aos países periféricos economicamente subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, não leva em conta que as nações deixam de ser unidades autônomas, independentes, interagindo entre si, para serem territórios atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo. (ORTIZ, 2006, p. 26).

Segundo Rajagopalan (2004), quem domina a língua dos dominantes, atualmente o inglês, passa a ser admirado como uma pessoa culta e distinta. Por outro

lado, mesmo quem não domine de fato tal idioma, vê-se incluído, ou obrigado a se incluir, em um mundo globalizado; reproduzindo, por isso, palavras e/ou expressões dos “dominantes” na tentativa de ver-se aí incluídos. Assim, o cidadão desse novo mundo emergente é, por definição, multilíngue.

### **2.3.2 OUTRAS LÍNGUAS FRANCAS**

Entre os 27 Estados-Membros da UE, 8 reconhecem mais de um idioma como oficial. Em alguns países, a língua oficial coexiste com várias línguas cooficiais (o caso da Espanha), com dialetos (caso da Itália), com idiomas que exercem grande influências históricas, culturais, político e econômico (caso da Letônia), bem como com as línguas e dialetos da população crescente imigrante (caso do Reino Unido).

Além dos casos descritos acima, vale ressaltar a interação da população dos países cuja língua oficial não é o inglês, com esta língua tão influente nas ciências, artes, comércio internacional, tecnologia e no turismo.

No atual panorama europeu de crescimento a mobilidade dos cidadãos para estudar e trabalhar em países da UE, pode-se ver como o domínio no aprendizado de línguas dá a quem os domina um "poder" simbólico cada vez mais verificado porque aquele que domina mais de um idioma tem a possibilidade de acessar melhores perspectivas trabalhista e social (COMISSÃO EUROPEIA, 2006).

No entanto, o conhecimento de línguas fornece outra natureza de poder: a de ver e compreender o mundo a partir de diferentes perspectivas. O conhecimento de línguas na vida de um indivíduo é um caminho de abertura para os outros, bem como para desejo de conhecer melhor aqueles cuja língua está sendo praticada, entender sua cultura, trocar ideias e se conectar com elas.

O domínio de línguas e suas culturas é uma ponte que ajuda a reduzir mal-entendidos culturais que geram incompreensão, conflitos e até ódio.

## **2.4 A SOCIOLINGUÍSTICA**

A sociolinguística a ciência que estuda de que forma os fatores sociais influenciam e contribuem para as transformações que ocorrem em determinada

língua. É uma disciplina é intimamente relacionada, também, com a oralidade que, por si só, se adequa, por vezes diferentemente do código escrito para que as pessoas possam se compreender no dia a dia. Há, portanto, diversas transformações que acontecem diariamente com a língua a fim de que a mesma de fato promova a plena comunicação entre os indivíduos.

Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas em variação dá-se o nome de variantes. Variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística. (TARALLO, 1990).

A sociedade é uma metamorfose constante e, por isso, muitos elementos que a compõem podem deixar de ser necessários e, portanto, excluídos e deixados fora de uso para facilitar a vida dos cidadãos. Também se pode inserir novos conceitos e elementos que venham de encontro às suas necessidades, daí a importância em se conhecer o ambiente social em que a língua se encontra inserida para que se compreenda melhor de que forma ela pode se modificar.

A diversidade sociocultural pode ser considerada uma questão imprescindível para entender a natureza da vida, dos sentimentos, manifestações culturais e sociais. Partindo desse pressuposto, o estudo sociolinguístico deve contribuir para entendimentos da língua falada nas suas diferentes manifestações, bem como para as tendências de mudanças em um determinado contexto social. Nesse contexto, estudar as variações da língua, por meio de textos musicais, torna-se uma maneira de despertar a capacidade evolutiva do aluno, estabelecendo paralelos com a cultura e suas vivências sociais. (BORTONI-RICARDO, 2004).

No entanto, para que a sociedade mude, é preciso que suas instituições também sejam modificadas, como a política, economia educação, enfim, modelos que podem ser transformados no decorrer dos anos. Há algumas décadas, por exemplo, tem ocorrido uma ascensão das classes econômicas brasileiras e, portanto, diversos indivíduos que antes não tinham acesso a determinados conhecimentos estão agora encontrando um saber mais elaborado e, portanto, suas concepções de mundo também se ampliam e modificam, conforme vão experimentando novas descobertas. Esse ponto é importante, pois esses indivíduos veem uma necessidade de aperfeiçoar os seus estudos para evoluir gradativamente. Tais cidadãos tem um maior contato com a norma culta da língua portuguesa, bem como, com sua importância não apenas

para que enriqueçam seu vocabulário ou consigam ler e escrever plenamente, mas também se posicionar e ser ouvidos conforme os seus anseios e ideais.

O acesso dessas pessoas a um nível elevado de ensino não seria possível se não houvesse políticas públicas que favorecessem e estimulassem a ascensão desses cidadãos, de forma a incluí-los na sociedade de maneira eficiente. E, essas políticas se fizeram necessárias, pode-se dizer em grande parte, em virtude da alta exigência do mercado econômico por profissionais que estivessem mais bem preparados intelectual e academicamente para exercer as funções nas empresas, ou seja, a evolução da linguagem de determinado local, ou até mesmo de forma global, se dá muito pela sociedade e por todas as mudanças que acontecem em seu entorno e em suas instituições, por isso a sociolinguística é de suma importância para se compreender a linguística, uma vez que a sociedade contribui diretamente para as suas transformações (TARALLO, 1990).

### 3 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR REFLEXIVO NO LETRAMENTO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. Isso porque, através dela, os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e (re)construídos socialmente. Ensinar Língua Estrangeira de forma crítica não é simplesmente abordar temas que permitam destacar as maquinações sociais da opressão, destacando o suposto embrutecimento da sociedade, como sugere a Pedagogia Comunicativa. Desenvolver a criticidade, na acepção tomada pelo Letramento Crítico, é desenvolver o que Masschelein (partindo de Heidegger) chama de “atitude de atenção”:

Estar atento é não se deixar cativar por uma intenção ou um projeto ou uma visão ou perspectiva ou imaginação (que sempre nos fornecem um objeto e prendem o presente numa representação). Atenção não me oferece uma visão ou perspectiva, mas cria uma abertura para o que se apresenta como evidência. Atenção é ausência de intenção. (MASSCHELEIN, 2017, p. 48).

Segundo Fiorentini; Melo (1998) o saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem se tomar definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais, e, portanto, reflexivos, historicamente localizados, e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos.

De tal forma que o saber acerca da educação há de mudar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e o diferente entendimento dos protagonistas frente ao que acontece durante o encontro educativo. Para Veiga (2000) essa relação teórico-prática não ocorre de forma isolada e sim de forma indissolúvel.

Tardif e Lessard (2011) complementam que os professores são atores sociais que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.

Segundo Cunha (2001) desvendar o cotidiano docente representa uma maneira efetiva para a construção dos conhecimentos necessários à prática. É a partir do cotidiano de sala de aula que se concretiza a prática pedagógica, revelando suas vivências e percepções.



Conhecer a prática pedagógica, então, significa desvelar o professor e as regras do jogo escolar, que ideias vivenciam na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive (CUNHA, 2001, p.35).

Acrescenta Day (2001) que os professores reflexivos entendem e respondem às conexões entre o que fazem na sala de aula, as alternativas e os contextos sociais culturais e políticos que interagem com seus alunos e seu trabalho, como assumem seu trabalho e quem eles são.

Conforme Bolzan (2002), ao refletir o professor começa a pensar sobre as situações vividas, relacionando-as com situações que virá a propor e a planejar em seu ensino. Esse processo traz a comparação com teorias e estudos mais formalizados, conduzindo a uma mudança em sua prática pedagógica. O objetivo da reflexão é formar um professor que seja capaz de ponderar sobre situações, contextos, tomar decisões e sustentá-las.

Para Day (2001) processo de reflexão e confronto entre o que o professor pensa e o que ele realiza é que pode gerar uma mudança de sua prática educativa, de seu próprio desenvolvimento profissional.

Os professores necessitam se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe são subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Precisam tornar-se investigadores individuais e colaborativos (DAY, 2001, p.53).

Segundo Nóvoa (1997), as situações conflitantes que os professores são obrigados a transpor, superar e enfrentar apresentam características únicas. O profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva. O autor acrescenta que o aprender contínuo essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional. O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional.

O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. Assim, estes são os dois lados da questão: aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lar no qual seja possível ouvir os alunos, devendo ser olhados como inseparáveis (ALARCÃO, 1996, p. 87).

Afirma Nóvoa (1997) que o desafio para os professores é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico.

Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores (NÓVOA, 1997, p. 31).

Afirma Freire (1996) que o docente deve deixar de agir como detentor do saber e transmissor de conteúdos e deve fazer de sua sala de aula um espaço propício para a aprendizagem, servindo de mediador entre o conteúdo e os alunos, tornando o espaço de formação um meio propício para o desenvolvimento da criatividade, da construção, da interação e da organização. Assim, o professor estabelece uma relação horizontal com seus alunos, possibilita a vivência grupal, empenha-se na luta em favor da democratização da sociedade.

“ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” Nesse sentido, professores e alunos são peças fundamentais, os dois se explicam e apesar das diferenças que os ligam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p.23).

Para Roldão (2006) a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, e nem se há de falar em razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas necessariamente por razões sócio-históricas. Assim, a dialética do ensino transmissivo *versus* o ensino ativo faz parte de uma história passada.

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (ROLDÃO, 2006, p.102).

Nesse sentido, afirma Gadotti (2000) que a pedagogia conservadora humilha o aluno e a pedagogia de Paulo Freire dá dignidade a ele, colocando o professor ao seu lado, com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo.

Uma associação entre a teoria e a prática, segundo Veiga (1994) gerará o exercício de uma pedagogia crítica, com um trabalho realizado pelo professor e pelo aluno em torno do mesmo objetivo.

[...] o vínculo indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; consciência; reciprocidade entre professor,

aluno e realidade; atividade criadora; análise e crítica sobre a situação e superação (VEIGA, 2000, p.21-22).

Tal trabalho deve ser fundado na reflexão e na experiência que orientará as ações do professor, criando assim, situações de aprendizagem.

O tipo de educação gerada na sala de aula perpetua as relações de poder existentes na sociedade e promove a conformação do indivíduo e sua privação aos questionamentos que podem ser gerados em torno das relações de poder. Pensar numa aula dentro da abordagem do letramento crítico é avançar em relação a esse tipo de educação e criar oportunidades para que os sujeitos (alunos) sejam capazes de agir sobre as relações de poder que geram desigualdades e exclusão na sociedade. É desenvolver um ensino voltado ao empoderamento e ação dos alunos na sociedade por meio da língua (MATTOS & VALÉRIO, 2010, p. 141).

Para Cervetti, Pardales & Damico (2001) professores críticos promovem uma nova e diferente prática de texto, uma prática que examina a própria natureza do letramento, particularmente, os modos pelos quais concepções atuais de letramento criam e preservam certos interesses econômicos. O letramento crítico envolve uma diferença fundamental com relação à leitura crítica. Em essência, os alunos que aprendem dentro da perspectiva do letramento crítico, abordam a construção de sentidos como um processo de construção ao invés de apenas extrair os significados do texto. Mais importante é que a significação textual seja entendida no contexto social, histórico e nas relações de poder, e não apenas como qual é a intenção do autor. Além do mais, a leitura é um ato de conhecer o mundo (como também a palavra) e funciona como um meio de transformação social.

### 3.1 LETRAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

As normas internacionais sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira atestam que o domínio de uma língua só se concretiza a partir do momento em que o aprendiz domine também o contexto cultural em que essa língua é usada. Nesse sentido, o letramento crítico é mais do que uma abordagem ou metodologia de ensino de línguas estrangeiras. É um novo olhar sobre as necessidades do aluno de hoje, é um passo além do que as metodologias anteriores se propunham, porque mais do que formar falantes de língua estrangeiras, busca formar cidadãos. Desse modo, por seu papel determinante no cenário global, a língua inglesa pode desempenhar um papel importante nesse processo.

Desse modo, é necessário ao educador de Língua Inglesa engajar-se em uma proposta de ensino que enfoque as mudanças políticas, econômicas, sociais, históricas e culturais que perpassam a vida diária de seus alunos. Conforme Mattos; Valério (2010), o ensino da língua torna-se, assim, um meio para atingir ambos os objetivos: o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz e a formação do indivíduo cidadão. A ação pedagógica, exercida de forma consciente e deliberada, firma-se, então, como o elo necessário para se alcançar esses objetivos.

O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Assim, o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pode assim construir com os alunos uma percepção de seu papel ativo na transformação da sociedade, uma vez que a sala de aula pode ser um espaço onde se questionem as próprias visões de mundo. Nela pode-se investigar de onde vêm as diferentes perspectivas construídas por nós (incluindo aquelas que se supõem estejam presentes nos textos impressos) e para onde tais perspectivas podem levar, que consequências elas podem ter em nossas percepções identitárias e nas representações que fazemos do mundo.

Ao questionar pressupostos e implicações de diferentes pontos de vista na sociedade – e nos textos – e assim ampliar nossas perspectivas, é possível que os alunos sejam capazes de também perceber-se enquanto sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo e seus sentidos. O ensino de línguas estrangeiras, nesta perspectiva, objetiva um alargamento da compreensão de que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilitar a construção e o uso de procedimentos interpretativos variados no processo de construção de sentidos possíveis (JORDÃO; MARTINEZ; HALU, 2011, p. 93).

Cox; Assis-Peterson (1998) comentam que poucos professores demonstram conhecer, ao menos tangencialmente, a pedagogia crítica. O professor crítico é aquele que tem consciência do que faz, que tem total domínio do processo de ensino/aprendizagem a ponto de mudar-lhe a rota se julgar necessário. O professor crítico é, sobretudo, autocrítico, é seu próprio algoz. Crítico, nesse sentido, se opõe a mecânico estando sempre aberto à possibilidade de “refazer o caminho”.

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de

um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo (GADOTTI, 2000, p.90).

Comenta Mello (2000) que a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como continuidade indispensável; dá-se enquanto acontece a prática e por essa razão não se conclui; cada momento abre possibilidades para novas etapas de formação, assumindo assim um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática a mediadora da produção do conhecimento ancorado, mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

Segundo Canagarajah (2014) para preparar os alunos para as práticas de letramento de que participarão, é preciso desenvolver não apenas o conhecimento proposicional – a gramática da língua – mas também, ou ainda mais, o conhecimento procedimental – as estratégias de negociação, a sensibilidade retórica e a conscientização linguística. Isso requer, de nossa parte, uma mudança pedagógica radical: de um foco no conhecimento para um foco nas práticas sociais concretas; e de um foco na cognição para um foco no contexto social.

O professor crítico deve passar a reconhecer os ricos recursos que os alunos e as famílias possuem, o que esses alunos trazem para a escola e como o que eles trazem é ou não valorizado, reconhecido e construído no currículo, nas salas de aula e nos ambientes escolares, além de posicionar professores enquanto alunos e alunos e famílias enquanto experts, com os professores necessitando aprender com o que as famílias têm a oferecer (GREEN, LANKSHEAR E SNYDER, 2000).

A dimensão “crítica” envolve a consciência de que todas as práticas sociais, e, portanto, todos os letramentos, são socialmente construídas e “seletivas”: elas incluem algumas representações e classificações – valores, propósitos, regras, padrões, perspectivas – e excluem outras. Para participar efetiva e produtivamente de qualquer prática letrada, as pessoas precisam ser nela socializadas. Mas se os indivíduos são socializados em um letramento sem perceberem que ele é socialmente construído e seletivo, e que também pode-se atuar sobre ele e transformá-lo, eles não podem desempenhar um papel ativo em mudá-lo. A dimensão crítica do letramento é o fundamento para garantir que os indivíduos não sejam apenas capazes de participar de um determinado letramento e nele produzir sentidos, mas também que, de várias formas, eles são capazes de transformá-lo e ativamente produzi-lo (GREEN, LANKSHEAR E SNYDER, 2000, p. 31).

Conforme Janks (2012) a criticidade reside na capacidade de reconhecer que os pontos de vista ou interesses do autor de um texto não coincidem necessariamente com os do leitor, ou de leitores situados em contextos sociais e culturais diferentes,

sendo-lhes possível reconstruí-lo, atribuindo-lhe seus próprios sentidos. Assim, o letramento crítico consiste na habilidade de compreender que os discursos nos produzem, falam através de nós e podem, entretanto, ser desafiados e mudados.

No letramento crítico, precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto. [...] Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E, portanto, levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. Então letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente. (SOUZA, 2011, p. 295).

Do mesmo modo, a falta de proficiência linguística não deve ser um obstáculo para a pedagogia criativa – e, por que não, para uma pedagogia do letramento crítico devendo os professores valorizar outros recursos que os alunos com baixa proficiência já possuem, como sua sensibilidade retórica ou sua consciência linguística desenvolvida em experiências de vida e de aprendizado fora da sala de aula.

O professor deve ser capaz de perceber esta multiplicidade como positiva, articulando sentidos possíveis ativamente, e ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula. O professor que se identifica com o letramento crítico deve se mostrar sensível às diferentes expectativas e necessidades comunicativas de cada de seus alunos, planejando suas aulas conforme os possíveis contextos e situações de uso da língua inglesa por parte deles.

### 3.2 A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A infância faz parte da fase formativa, que se desenvolve dos 0 aos 17 anos; a primeira infância ocorre de 0 a 5 anos sendo caracterizada por alto grau de dependência e alta morbimortalidade. Daí a importância do bom desenvolvimento da criança durante esta fase.

A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação

às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos socioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas. (PICCININ, 2012, p. 38)

O potencial de modificabilidade possuído por meninos e meninas de 0 a 6 anos deve ser usado para enriquecer suas capacidades ao máximo. Assim, é justo dizer que durante a primeira infância a criança possui um alto potencial que merece ser adequadamente estimulado para que tenha maiores chances de sucesso no início da vida escolar e de maneira geral (PASQUALINI, 2012).

Sem dúvida, esta é uma etapa transcendental na vida do ser humano, pois nos primeiros anos de vida ocorre grande parte do desenvolvimento das células neuronais e da estruturação das conexões nervosas no cérebro. Além disso, há outra série de processos e eventos que moldarão a personalidade dos indivíduos pelo resto de suas vidas. É nesta fase que os bebês vão selecionar o modelo do que serão quando crescerem. Aos 4, 5 ou 6 anos, supõem as crianças seus padrões de comportamento, aspectos que tornam uma etapa crucial no crescimento humano.

Cientistas do *U. College of London* detectaram que saber um segundo idioma modifica positivamente a estrutura do cérebro, melhorando sua plasticidade e até mesmo a massa cinzenta é mais densa na parte inferior do córtex parietal de quem fala um segundo idioma e muito mais ainda quando que o façam desde cedo. Ser bilíngue significa fazer conexões e relacionamentos mais rápidos nos dois idiomas, o que é possível porque os conceitos estão embutidos no cérebro e facilitam o aprendizado. O cérebro humano é capaz de aprender diversos idiomas e armazená-los de forma que cada um seja acessado independentemente quando estimulado. O que acontece é que, durante o processo de aprendizado, uma criança pode misturar dois idiomas em uma mesma frase. Isso ocorre não porque ela está confundindo, mas porque ela está aprendendo da maneira correta. O cérebro escolhe sempre o caminho mais fácil e eficiente para realizar a tarefa que precisa. Se uma criança brasileira que está aprendendo inglês quer falar uma palavra e aquela palavra (em inglês) foi realmente aprendida e internalizada pela criança, o cérebro pode acessar a palavra em inglês de forma mais rápida que a palavra em português. Isso é parte do processo

natural de aprendizado. Com o tempo, o aluno aprende a usar cada idioma separadamente.<sup>1</sup>

Os pesquisadores revelam que a educação pré-escolar pode produzir ganhos substanciais na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, bem como abrir diferentes oportunidades, como a ativação precoce de novos interesses e curiosidades e entusiasmo por outras línguas estrangeiras. Da mesma forma, estudos mostram que a educação infantil pode melhorar significativamente a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança em um contexto sociocultural vulnerável (DAMIANI ET AL., 2011).

A primeira infância é precisamente o período mais significativo para o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem, mesmo quando há exposição limitada à língua estrangeira. O ensino de inglês para pré-escolares é uma prática comum em estabelecimentos de ensino chilenos, mesmo quando não há documentos curriculares oficiais que comprovem essa prática; portanto, é necessário investigar e compreender como o aprendizado dessa língua pode ser facilitado nesse nível para o benefício das crianças. Conforme Kramer (2007) a melhor idade para se aprender uma língua estrangeira ocorre entre quatro e dez anos de idade. Segundo ele, é nesta fase que o cérebro está suficientemente maleável para permitir que a criança aprenda outra língua com facilidade.

Pesquisas têm enfatizado a relação entre o desenvolvimento de habilidades de processamento fonológico em idade precoce para a aquisição da habilidade de leitura. Essa exposição a outra língua acompanha as linhas da comunicação em um mundo globalizado, no qual as crianças precisarão se comunicar em pelo menos duas línguas estrangeiras para funcionar no mundo variado e multicultural que está sendo construído (DAMIANI ET AL., 2011).

---

<sup>1</sup> Cientistas descobrem por que crianças têm facilidade de aprender mais de uma língua. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/celular/noticias/2013/10/131009\\_linguagem\\_infancia\\_an](https://www.bbc.com/portuguese/celular/noticias/2013/10/131009_linguagem_infancia_an)



## 4 LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS

### 4.1 A EDUCAÇÃO INICIAL

Até pouco tempo, professores especializados de inglês direcionaram seu trabalho para alunos a partir de oito anos. De alguns anos para cá, a idade está diminuindo para fins de ensinar inglês como língua estrangeira para alunos do segundo ciclo, e também do primeiro ciclo e da Educação Infantil. Neste sentido, Brewster, Ellis & Girard (2002) afirmam que, cada vez em mais escolas, há uma tendência para a sua implementação total. A facilidade inata da criança para aprender outras línguas é uma hipótese sobre a qual resultados de estudos empíricos estão longe de convergir.

A educação inicial deve ter como foco a mediação das habilidades cognitivas e a estimulação de todas as áreas do desenvolvimento. As ações educativas nos primeiros anos de vida devem ter como objetivo estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, linguístico, físico, motor, social, moral e sexual das crianças, de forma que o espaço mais relevante não se perca na vida do ser humano para desenvolver suas potencialidades. Muito importante é o desempenho das rotinas desde o primeiro momento em que as crianças entram na sala de aula. Nesse sentido, no início da aula o grupo de alunos faz uma oração ou canta músicas rotineiras. Isso lhes dá estrutura e segurança. De fato, se os alunos tiverem adquirido uma série de rotinas, será mais fácil desenvolver o domínio de competências e habilidades sociais que são a base para a criação de um clima adequado para a realização do processo de ensino-aprendizagem (KRAMER, 2007)

Comenta Howatt (2000) que o ensino de inglês como segunda língua (ESL) ou inglês como língua estrangeira (EFL) faz parte de programas educacionais em diferentes partes do mundo. De fato, a literatura mostra diferentes abordagens e metodologias que indicam as técnicas mais adequadas para o ensino de inglês como segunda língua. No entanto, a diferença nas abordagens e técnicas aplicadas em um ambiente no qual a língua é aprendida como língua estrangeira não é explicitada.

Da mesma forma, Almeida Filho (2005) afirma que a literatura tem revelado que a melhor decisão pedagógica de um professor em relação ao ensino de uma língua que não seja a língua materna, é por meio da seleção de diferentes abordagens e métodos disponíveis, para verificar as práticas de ensino que tiveram sucesso e

localizado de acordo com a particularização de cada contexto ou cenário para a atividade pedagógica.

Abordar didaticamente o que as crianças naturalmente preferem, de certa forma facilitaria a motivação e a interação, uma vez que estariam envolvidas em atividades sociais e de comunicação dentro de seu próprio contexto e interesses de acordo com sua faixa etária. Além disso, deve-se mencionar que os aspectos socioculturais do ensino de inglês como língua estrangeira não têm sido muito explorados (ANTUNES, 2003).

No caso da América Latina, comenta Amorim (2007) que o inglês tem se posicionado como resultado de políticas baseadas em estratégias econômicas relacionadas aos processos de globalização, razão pela qual o inglês se tornou obrigatório desde o ensino fundamental e desde a pré-escola, informalmente. Os países latino-americanos criaram estratégias nacionais para criar programas de aprendizagem de inglês para todos e para oferecer oportunidades reais de acesso ao aprendizado de outra língua.

De acordo com Gardner (2007) não é em todos os centros educacionais pré-escolares que uma língua estrangeira, como o inglês, é ensinada; no entanto, ensinar um idioma nesta fase inicial traz vários benefícios para os pré-escolares. Alunos que iniciam a exposição da língua inglesa em uma idade mais precoce de forma formal alcançam melhor aprendizado, compreensão e motivação com ela, isso em comparação com aqueles sujeitos que começam a aprender uma língua mais tarde. Os efeitos na infância no ensino de inglês na idade pré-escolar não se limitam a uma motivação positiva da criança no ambiente escolar, mas podem ter um impacto de maior alcance: o desenvolvimento de atitudes favoráveis ao uso da língua, a percepção da língua como algo 'não difícil' e confiança no potencial linguístico pessoal, aumento do interesse pelas línguas em geral e sentimento de empatia por pessoas de outros países e pela sua cultura.

No que se refere à geração de empatia por outras línguas e culturas, estas serão mais facilmente formadas se o ambiente for agradável para os menores. A existência de atividades que são do seu agrado para o desenvolvimento das aulas, motiva-os a participar e promove um ambiente ideal para a aquisição da língua. Além disso, durante o período pré-escolar, são gerados processos de socialização com os pares, que contribuem para promover o desenvolvimento de atitudes positivas. Assim, a empatia com seu professor facilita a formação de crenças positivas em relação à

língua, associando-a a experiências agradáveis de socialização na hora de aprendê-la, como um bom relacionamento com seu professor e colegas. Meninos e meninas tendem a formar atitudes positivas em relação a outras línguas e seus falantes, proporcionando um espaço para aprender novas línguas (KRAMER, 2007).

Definitivamente, a educação inicial ou pré-escolar transcende a função de cuidado e guarda, trata-se de um direito que as crianças têm de participar de situações educacionais que sirvam para impulsionar seu desenvolvimento e promover sua inteligência (KRAMER, 2007)

## 4.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Brincar tem sido tradicionalmente uma técnica de aprendizado comum ao longo da história, embora o reconhecimento do seu valor pedagógico ainda tenha um longo caminho a percorrer. As crianças são mais motivadas e estimuladas na aula de língua estrangeira quando os materiais são jogos, imagens, objetos reais em vez do material tradicional como livros ou cadernos de exercícios. Tradicionalmente, o jogo tem sido usado para se divertir na época de lazer, mas a cada dia mais estudiosos defendem o jogo como meio ideal para adquirir conhecimento (BARBOSA;1996).

As crianças aprendem melhor por meio de brincadeiras, jogos, faz de conta, contação de histórias e canções. Tanto o contexto como o conteúdo das atividades deve ser variado, mantendo o interesse das crianças e dando-lhes a oportunidade de participar em seu próprio nível (PERROW, 2010)

A situação do jogo traz estímulo, variedade, interesse, concentração e motivação. Especificamente na área de língua estrangeira no ensino fundamental, o jogo ajuda a manter o interesse no idioma de destino. Na opinião do pesquisador britânico Andrew Wright: “os jogos oferecem aos participantes confiança em si mesmos e em suas habilidades” (COOL ET AL., 1997).

O brincar é fundamental no processo de aprendizagem de outra língua em idade precoce. Recurso importante no processo de aprendizagem de línguas, principalmente na fase infantil, o jogo é uma excelente oportunidade de aprendizagem que possui uma riqueza indiscutível e incentiva a aprendizagem significativa que ocorre por meio da experiência. Isso deve ser visto como um *processo*, não é um resultado, nem produtos derivados dele devem ser esperados. Estes jogos devem envolver e motivar o corpo discente, de forma que a língua em que são falados não

seja um impedimento para o desfrute do que fazem. Os jogos são geralmente uma fonte autêntica de linguagem, válida para quase todos os propósitos. E já que grande parte do mundo hoje joga algum tipo de jogo em inglês, será muito mais divertido para nós, e as crianças adquirem um domínio adequado do inglês. (BROUGÉRE, 2002)

Outra razão importante é que os jogos são um meio poderoso de ensinar inglês para todas as idades. Podemos usá-los como atividade de aula a fim de enriquecer o vocabulário de nossos alunos ou para melhorar sua gramática e diferentes sotaques ingleses. Além disso, serve para promover o trabalho em equipe, promover a sociabilidade do aluno, e desenvolver sua capacidade criativa e comunicativa. E para acrescentar que os jogos são elementos básicos de toda sociedade humana não constitui nada de novo. Os jogos mostram muitos aspectos da cultura de cada sociedade, uma vez que ocorrem em todas as fases da nossa vida, desde nascimento à morte. Uma vez que eles desempenham um papel importante no processo de aprendizagem e no uso da nossa língua materna, eles também são muito importantes para aprender qualquer língua estrangeira, especialmente para os filhos mais novos do jardim de infância ou da escola primária (ROCHA, 2006)

Existem diferentes tipos de jogos: solo, heurístico, cooperativo, entre outros, portanto, deve haver um espaço ideal para o seu desenvolvimento. Ao fornecer exposição ao jogo com muito estímulo linguístico, o idioma alvo ficará evidente, desde que cada jogo tenha um objetivo de ensino claro. Nessa ordem de coisas, nas primeiras aulas de inglês, o uso de jogos é muito natural, pois permite que os alunos entendam melhor e mais rápido. Por outro lado, outras atividades que se desenvolvem são o artesanato, pequenos concursos, desenho ou coloração, caso em que alguns professores tocam uma música de fundo enquanto trabalham, isto ativa a capacidade receptiva (FRIEDMANN, 2006).

Sem dúvida, uma metodologia ideal se baseia na estimulação da capacidade receptiva, com a busca de uma produção básica, porém significativa. A forma mais comum de meninos e meninas produzirem na língua-alvo é por meio de canções, que fazem parte da rotina de cada aula. Em alguns casos, essas canções vêm acompanhadas de linguagem corporal, algo muito utilizado pelos professores para evitar o uso da língua materna; porém, em algumas ocasiões, é utilizado pelos professores para que o aluno compreenda a informação (KISHIMOTO, 2010).

A exposição a ferramentas tecnológicas como vídeos *online* faz com que as crianças sejam expostas a diferentes idiomas e sotaques. Essa exposição a diferentes

variedades dialetais favorece a assimilação de características segmentais e suprasegmentais da língua, o que promove a habilidade fonético-fonológica que é naturalmente exercida na aprendizagem precoce do inglês, pois favorece menor eliminação de sons dentro a palavra devido à exposição a uma segunda língua (MORIM, 2001).

No caso da instituição de ensino com sala de aula de inglês própria, desenhos e cartões usados na versão digital facilitam o aprendizado, pois os alunos têm à disposição diversos materiais relacionados aos conteúdos, para que tenham mais opções de relacionar o vocabulário. Isso é particularmente importante em uma aula de língua estrangeira, em que os espaços são incentivados a evitar o uso da língua materna, como o uso de imagens para fazer uma relação direta com o componente lexical, ou linguagem corporal. (MONTE MÓR, 2010)

Segundo os professores, meninos e meninas adoram imitar e copiar, portanto, a linguagem corporal junto com instruções constantes na língua-alvo é essencial. Na verdade, o uso da linguagem corporal facilita a aprendizagem lexical, em um dos casos a professora atribui um gesto ou um determinado movimento a uma palavra e seus alunos relacionam esse gesto com aquela palavra específica para que a professora ao verificar vocabulário ou cantar uma música que o contenha, basta realizar o gesto e seus alunos dizem a palavra. Nesse sentido, respostas não verbais são totalmente permitidas em sala de aula, isso significa que há compreensão. Sem dúvida, a linguagem não verbal faz parte da comunicação e facilita a aprendizagem de línguas. Uma das estratégias que facilita a aquisição das palavras que incorporamos ao nosso vocabulário à medida que envelhecemos é a identificação delas com os gestos, uma vez que o nosso cérebro relaciona o som da palavra com o gesto que lhe atribuímos, facilitando assim o processo de aprendizagem. Sem dúvida, a linguagem corporal desempenha um papel importante na aprendizagem de uma língua, "por isso o uso do corpo e da linguagem não verbal é essencial para facilitar a comunicação e a interação em sala de aula" (GUIRAUD, 2001).

As canções são utilizadas em integração com muitos dos elementos anteriores: por meio de rotinas diárias, para internalizar vocabulário e em conjunto com a linguagem corporal, uma vez que, na realidade, o aprendizado da língua inglesa não pode ser separado de outras áreas de desenvolvimento e aprendizagem, já que se trata de um desenvolvimento integral da pessoa infantil, não apenas linguística; portanto, as diferentes técnicas estão interligadas entre si. Isso é importante porque

as atividades devem mudar constantemente, já que crianças em idade próxima aos 4 anos têm apenas um curto período de atenção nas atividades comandadas por um adulto (CAGLIARI, 2002).

Destaca-se a importância de proporcionar ao pré-escolar atenção, carinho, confiança e estímulo, para que ele alcance seu progresso adequado. Não há dúvida de que todas as crianças nascem com grande potencial cognitivo, seu desenvolvimento depende em grande parte da estimulação ou não desse potencial (RODRIGUES; ROSIN, 2007).

Embora o professor fale com seus alunos constantemente no idioma de destino, a menos que haja casos excepcionais, o resultado obtido pode ser interpretado como limitado se for visto dentro de parâmetros estritos de tempo. O desenvolvimento de habilidades linguísticas não deve ser o único foco do ensino. A linguística incentiva constantemente as crianças a aprenderem a língua, o que acabará por se concretizar, mas não necessariamente durante o ano pré-escolar ou com o tempo de aula atual, ainda que os indivíduos, cada um em seu próprio ritmo, demonstrem compreensão do que foi dito na aula e por vezes respondem com palavras isoladas na língua-alvo, demonstrando assim que existe produção e que existe uma internalização das estruturas (KISHIMOTO, 1993).

Eventualmente, no futuro, o estímulo recebido neste processo servirá como base para sua educação primária, para que o aluno seja incentivado de forma adequada. Ou seja, um aluno poderia começar a produzir na língua estrangeira, algum tempo depois de ter recebido instrução nessa língua, para o qual deve ser um processo constante de imersão linguística. O exposto revela a importância do trabalho realizado nas salas de aula da pré-escola (KISHIMOTO, 1993).

O aprendizado de uma língua estrangeira segue o processo natural de aquisição da língua materna. Fica evidenciado que o professor atua como um modelo fornecendo estruturas linguísticas relacionadas com rotinas e aspectos do cotidiano dos próprios alunos, por meio de atividades em grupo e técnicas de ensino individuais e específicas. As histórias, canções, rimas, fichas, etc. focam nos interesses dos mais pequenos. Mimetismo é a técnica mais utilizada acima de todos os outros - pelas contribuições e vantagens que tem para o ensino da língua estrangeira -, bem como aquelas em que incentivam a participação da classe como um grupo. (BONAMIGO; KUDE, 1991)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada período da história da humanidade teve sua língua franca, isto é, uma língua internacional que serviu como instrumento auxiliar de comunicação entre pessoas de lugares, culturas e línguas diferentes. Na atualidade, a língua inglesa consagrou-se até atingir o *status* de língua franca visto que a economia e o mercado se tornaram globalizados e, desse modo, os produtos e os processos tecnológicos foram uniformizados, exigindo a utilização de termos e de vocábulos de compreensão também global. Mas não se trata apenas de uma necessidade econômica ou de trabalho, pois as comunidades globais também interagem por meio de uma universalização de linguagem que certamente privilegia uma língua em maior evidência na sociedade mundial.

O ensino de língua inglesa passou por transformações ao longo do tempo devido ao surgimento de métodos que influenciaram, e influenciam até hoje, no desenvolvimento das aulas de língua estrangeira.

Na Abordagem Comunicativa a língua é entendida como um meio de comunicação não interessando questões voltadas a contextos políticos de produção e uso de formas da língua, ou relações de poder discursivas instituídas em ambiente de comunicação. Enfoca o enunciado verbal, as formas da língua mais adequadas a determinadas situações de trocas linguísticas. Centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. Enfoca o enunciado verbal, as formas da língua mais adequadas a determinadas situações de trocas linguísticas.

De acordo com os princípios da Abordagem Comunicativa, os materiais e métodos utilizados pelos professores de línguas devem contemplar tantas diferentes variantes linguísticas quanto forem possíveis, determinadas pelas condições sociais e pragmáticas em que ocorre o discurso. Um ensino comunicativo significa um ensino com mais função do que forma e mais conteúdo do que estrutura. Os alunos devem ser encorajados, em sala de aula, a expressar significados.

Entende-se que o acultramento do aluno se dá por meio do letramento, onde o estudante aperfeiçoará seu vocabulário, seu armazenamento de conceitos linguísticos, evoluindo para uma leitura e escrita cada vez mais competente. O letramento crítico constitui uma prática politicamente situada que busca oferecer aos aprendizes uma melhor leitura do mundo e, como consequência, oportunidades de

reescrevê-lo de forma a abordar seus interesses, identidades e aspirações mais igualmente. A exigência do mercado de trabalho, a abertura de oportunidades no exterior, a possibilidade de um conhecimento cultural maior, tudo isto gera a necessidade de uma inserção em outro idioma cada vez mais jovem.

Grande parte da teoria crítica de letramento foi derivada, em parte da teoria da crítica social, particularmente no que diz respeito ao alívio do sofrimento humano e a necessidade de formação de um mundo mais justo através da crítica da existência de problemas político-sociais e desenvolvimento de alternativas para estes problemas. A abordagem do letramento crítico está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas, e está associada à ideia de “empoderamento” do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diversas práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar. Tanto na teoria da crítica social quanto na pedagogia crítica de Freire, há um reconhecimento de que é necessário lutar por justiça e igualdade, utilizando-se a língua e o discurso como mecanismos que possibilitem a construção de um ser crítico social imbuído pela vontade de mudança.

O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem se tomar definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais, e, portanto, reflexivos, historicamente localizados, e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos. Os professores reflexivos entendem e respondem às conexões entre o que fazem na sala de aula, as alternativas e os contextos sociais culturais e políticos que interagem com seus alunos e seu trabalho, como assumem seu trabalho e quem eles são.

O docente deve deixar de agir como detentor do saber e transmissor de conteúdos e deve fazer de sua sala de aula um espaço propício para a aprendizagem, servindo de mediador entre o conteúdo e os alunos, tornando o espaço de formação um meio propício para o desenvolvimento da criatividade, da construção, da interação e da organização. Assim, o professor estabelece uma relação horizontal com seus alunos, possibilita a vivência grupal, empenha-se na luta em favor da democratização da sociedade. Uma associação entre a teoria e a prática gerará o exercício de uma



pedagogia crítica, com um trabalho realizado pelo professor e pelo aluno em torno do mesmo objetivo, como já citado anteriormente neste trabalho.

A educação inicial deve ter como foco a mediação das habilidades cognitivas e a estimulação de todas as áreas do desenvolvimento. As ações educativas nos primeiros anos de vida devem ter como objetivo estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, linguístico, físico, motor, social, moral e sexual das crianças, de forma que o espaço mais relevante não se perca na vida do ser humano para desenvolver suas potencialidades. Muito importante é o desempenho das rotinas desde o primeiro momento em que as crianças entram na sala de aula.

O ensino de inglês como segunda língua (ESL) ou inglês como língua estrangeira (EFL) faz parte de programas educacionais em diferentes partes do mundo. De fato, a literatura mostra diferentes abordagens e metodologias que indicam as técnicas mais adequadas para o ensino de inglês como segunda língua. No entanto, a diferença nas abordagens e técnicas aplicadas em um ambiente no qual a língua é aprendida como língua estrangeira não é explicitada.

A literatura tem revelado que a melhor decisão pedagógica de um professor em relação ao ensino de uma língua que não seja a língua materna, é por meio da seleção de diferentes abordagens e métodos disponíveis, para verificar as práticas de ensino que tiveram sucesso e localizado de acordo com a particularização de cada contexto ou cenário para a atividade pedagógica.

Essa evolução de pensamentos críticos e formação de identidade foi plenamente observada em meus colegas durante os 5 anos de curso em Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA-MSI) e pode-se dizer que é devido a inserção em 3 idiomas diferentes, aulas sobre as culturas desses idiomas e exposição à vida na universidade, onde tivemos contato com diferentes realidades, culturas, alunos estrangeiros etc. Portanto, existe um poder e liberdade alcançados ao falar uma língua estrangeira e isso é cada vez mais almejado pela sociedade. O ensino para crianças ajuda a promover o multilinguismo e a vitalidade linguística ao redor do mundo e dentro do mundo digital.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**, (org.), 144 págs., Ed. Artmed, 1996.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. São Paulo: Pontes, 2005.

AMORIM, Simone Silveira. **O percurso histórico do ensino de Inglês no Brasil e a abordagem comunicativa no livro do Yázigi**. In: Anais... III Seminário Internacional de Educação, 2007, São Cristóvão. A pesquisa em Educação: abordagens e a questão da inclusão social, 2007

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

BAGNO, Marcos. "**Cassandra, fênix e outros mitos**." In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAKHTIN/VOLOCHINOV, M. Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed pp. 273. BRISTOR, V. J., & DRAKE, S. V. 1994, 2011.

BARBOSA, R. L. L, **Froebel e a concepção de jogo infantil**, Revista da Faculdade de Educação, nº1, 1996

BEACCO, Jean-Claude; BRYAM, Michael. **Guia para o desenvolvimento de políticas de educação langugae na Europa: da diversidade linguística ao plurilingue Educação**. Estrasburgo: Divisão de Políticas Linguísticas da Conselho da Europa, 2003.

BEZERRA, T. T. **Blog's educacionais e o desafio do ensinar e aprender na internet: possibilidades de (re)construção do fazer pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação,. Brasília,. 2008.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BONAMIGO, E. M de R.; KUDE, V. M. M. **Brincar: brincadeira ou coisa séria?** Porto Alegre: Educação & Realidade Edições, 1991.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANCO, Sinara de Oliveira. **Linguística e tradução: Contribuições para o ensino de línguas**. In: Anais do VII Seminário Nacional sobre o Ensino de Língua Materna e Estrangeiras e de Literatura. Campina Grande, UFCG, 2011

BREWSTER, J.; G. ELLIS & D. GIRARD. 2002. **The Primary English Teacher's Guid-** New Edition. London: Penguin.

BRÉAL, M. **Ensaio de semântica**. Trad Brás. São Paulo, Pontes/Educ.1992.

BROUGÈRE, G. (2002). **A criança e a cultura lúdica**. In T.M. Kishimoto. (Org.), O brincar e suas teorias, (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira Thomson Learning

CACHO, M. & BRANCO, S. **O papel da tradução na sala de aula de línguas estrangeiras**. IN: Anais do VII Seminário Nacional sobre o Ensino de Língua Materna e Estrangeiras e de Literatura. Campina Grande, UFCG, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**, Col. Pensamento e Ação no Magistério. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CANAGARAJAH, S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. **Tesol Journal**, Malden, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

CANALE, M. **From Communicative competence to communicative language pedagogy**. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) Language and Communication. Londres: Longman,1983.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences**: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html)>

COMISSÃO EUROPEIA. **européus e suas línguas**. In: Eurobarômetro Especial, nº. 243. Bruxelas: Direcção-Geral da Educação e Cultura – Divisão de Comunicação, 2006.

CONRAD, Andrew W., FISHMAN, Joshua A. **English as a world language**. In FISHMAN, Joshua A., COOPER, Robert L., CONRAD, Andrew W. The spread of English. Rowley Massachusetts: NewburyHouse, 1997

COOL, C; SOLÉ, I. **Os professores e a concepção construtivista**. In: COOL, C. et al. Construtivismo na sala de aula. 5.ed. São Paulo: Ática, 1997.

COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. **de Leituras de uma Propaganda da “Cultura Inglesa”**: Efeitos de Sentido. Acta Scientiarum, Vol. 20, No.1, 17-25, 1998.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. United States of America: CUP, 2003.

CUNHA, M. I. **Aprendizagem significativa na formação inicial de professores**: um estudo na Área de Licenciaturas, Interface \_ Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, 2001.

DAMIANI MF, DUMITH S, HORTA BL, GIGANTE D. **Educação infantil e longevidade escolar**: dados de um estudo longitudinal. Estudos Avaliação Educacional. 2011

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J. de; MELO, G. F. A. **Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In: GERALDI, C. M. C. et al. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN. (2006). **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmédicas Sul, 2000.

GARCIA, A. S. **O português do Brasil: questões de substrato, superstrato e adstrato**. *Soletras*, São Gonçalo: UERJ, ano II, n. 4, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4447>

GARDNER, R.C. **Motivation and Second Language Aquisition**. *Porta Linguarium*, 2007.

GREEN, B.; LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. **Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools**. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

GROOT, A., POOT, R. **Word translation at three levels of proficiency in a second language: the ubiquitous involvement of conceptual memory**. *Language learning*, v. 47, n. 2, p. 215-264, Jun. 1997

GUIRAUD, Pierre. **A linguagem do corpo**. São Paulo: Ática, 2001.

HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JANKS, H. **The importance of critical literacy**. *English Teaching: Practice and Critique*, Waikato, v. 11, n. 1, 2012.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). **Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KISHIMOTO, T. M. (1993). **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes.

KISHIMOTO, T.M. (2010) **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**..(Documento de consulta pública). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEWIS, M. 1997. **Implementing the lexical approach**: putting theory into practice. London: LTP

LUCINDO, E. S. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: **Revista Scientia Tracuctionis**. Florianópolis: UFSC, n. 3, 2006.

MALMKJAER, K. 1997. **Translation and language teaching**. In: AILA Review, No. 12 .

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MATTOS, A. M. A. e VALÉRIO, K. M. 2010. **Letramento crítico e ensino comunicativo**: lacunas e intersecções. RBLA, v.10, n.1

MCARTHUR, T. **Living Words: Language, Lexicography, and the Knowledge Revolution**. United Kingdom: University of Exeter Press Reed Hall. 2001.

MELLO, G. N. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**: Uma (Re)visão Radical. Cadernos POSGRAD. Universidade Católica de Santos, 2000

MONTE MÓR, W. **Multimodalidades e comunicação**: Antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. R. Let. & Let. Uberlandia-MG v.26 n.2 jul. /dez. 2010

MORIM, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. São Paulo, Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2001

NIDA, E. 1993. **Language, culture and translating**. Shanghai: Foreign Language Press.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática** / Christiane Nord; coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1995

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Braziliense, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campreghe. **A análise histórico-cultural do desenvolvimento infantil**: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas. Texto da palestra proferida no Congresso Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. 2012

PERROW, Susan. **Histórias curativas para comportamentos desafiadores**. Tradução de Joana Maura Falavina. Antroposófica: Federação da Escolas Waldorf no Brasil. 2010.

PICCININ, Priscila V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RAJAGOPALAN, K. **Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil**. In: SILVA, F. LOPES da. & K., RAJAGOPALAN.. (Orgs.). *A Lingüística que nos Faz Falhar*. Parábola, 2004

RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

ROCHA, C. H. 2006. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/Unicamp.

RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs). **Infância e Práticas**, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo e natureza profissional do conhecimento dos professores: focagem ou difusão?** In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7. / COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 3., 2006, Braga. Actas... Braga: s.ed., 2006

ROSA, M. A. 2003. **A Relação entre Domínio da Língua Inglesa e Empregabilidade no Imaginário Brasileiro em Tempos de Mundialização do Capital**. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/Unicamp. Campinas.

SANTANA, Alexandre, NASCIMENTO P. R. **A história do lúdico na educação**, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/19400>

SANTOS, B. S. **Um Ocidente não ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Cleydstone **Chaves dos. As faces da L1 no processo ensino-aprendizagem de L2**. I CONEL Linguagem Como Prática Social: Fronteiras e Perspectivas, UFRN, Natal, 2007.

SAVIGNON, S. J. (1983) **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. United States of America: Addison-Wesley.

SILVEIRA, M.I.M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió-São Paulo: Catavento, 1999.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, fev/abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, era Masagão (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003

SOUZA, L. M. T. M. **Para uma redefinição de letramento crítico**. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. São Paulo: Paco, 2011.

TADDEI, N. **Educar com a imagem**. São Paulo: Loyola, 1981,2000.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. Ática S.A. 3ª Ed. São Paulo, 1990.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) et. al. **Repensando a didática**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

WALKER, S. 2003. **Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil**. In: C.M.T Stevens & M.J.C Cunha (Orgs.). Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. Parábola Editorial: São Paulo, 2015.