

GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Suzana Longo da Cruz

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
suzanalongocruz@gmail.com

Diógenes Cândido de Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
dlima49@gmail.com

Resumo: Considerando o crescente avanço da inclusão do ensino de língua inglesa nas séries iniciais da Educação Básica no Brasil, o presente estudo estabelece um diálogo acerca do processo de ensino-aprendizagem desse idioma na primeira infância. Com abordagem qualitativa e natureza interpretativa, realiza-se uma pesquisa bibliográfica sobre questões relacionadas ao tema, com o objetivo de alcançar maior compreensão acerca do processo de ensinar e aprender inglês por meio de gêneros discursivos na Educação Infantil. Percorrendo caminhos transdisciplinares, a pesquisa entrelaça as concepções teóricas de Bakhtin (1992, 2006) e Vygotsky (1989, 1993) em que a língua se manifesta dentro de uma concepção discursiva, dialógica e sociointeracional. Interage-se com as considerações de Rocha (2006, 2008) sobre o aprendizado de línguas para crianças através de gêneros, investigando suas relações com as concepções teóricas de Vygotsky (1989, 1993) acerca da zona de desenvolvimento proximal e o papel do brincar no aprender. Discute-se a importância da motivação para a aquisição de uma segunda língua (Krashen, 1982) e com base no Comunicativismo reforçado por Almeida Filho (1993) reflete-se a respeito da necessidade de uma ação contextualizada. As conclusões deste trabalho apontam para a ludicidade, dinamismo e dialogicidade possibilitados pelos gêneros discursivos, favorecendo um engajamento da criança em atividades interacionais e realçando a motivação como elemento fundamental para envolvê-la no processo de aprendizado. Nessa perspectiva, as brincadeiras são associadas à prática social real do cotidiano infantil, ensejando oportunidades de aprendizado, desenvolvimento cognitivo e interação de forma significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino-aprendizagem. Língua Inglesa.

Considerações iniciais

A questão do ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças da Educação Infantil tem se tornado uma área profícua para o desenvolvimento de estudos e pesquisas no Brasil. Em um cenário educacional que apresenta um aumento significativo de crianças aprendendo esse

idioma, seja em esferas públicas ou privadas (ROCHA, 2006), prospera a necessidade de se refletir sobre as demandas que permeiam esse contexto.

Como a inserção dessa língua estrangeira já representa uma realidade contundente nessa camada da educação, multiplicam-se os questionamentos acerca das práticas a serem adotadas pelos docentes em tais salas de aula. Sendo a inclusão da língua inglesa oficialmente obrigatória apenas do 6º ano em diante, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a formação do Professor de Inglês não inclui preparo específico para o ensino de crianças nesta fase. O pedagogo, profissional especializado para lidar com esse público, é habilitado para lidar com essa faixa etária, mas não é formado especificamente para ensinar o idioma em questão (FERREIRA, 2013).

O fato do ensino de Inglês já estar sendo consideravelmente difundido na Educação Infantil (LIMA; MARGONARI, 2012) resulta em uma realidade na qual muitos profissionais da área de Letras assumem atividades com crianças nessa fase escolar. Por essa disciplina não ser legalmente obrigatória nesse setor, além desses profissionais não receberem formação voltada para lecionar crianças, também não há parâmetros e diretrizes curriculares oficiais que guiem o fazer docente nesse âmbito educacional.

Dentro desse panorama, o presente estudo se interessa pelo aprofundamento teórico em favor de uma compreensão das implicações envolvidas na abordagem realizada por meio de gêneros discursivos, visando amear conhecimentos que revelem caminhos que esclareçam as implicações envolvidas na prática de ensino-aprendizagem de línguas voltada às crianças da Educação Infantil.

Para esta discussão, são trazidas as concepções de linguagem desenvolvidas por Bakhtin (2006), em que a utilização da língua se dá de forma dialógica, visão essa consoante com a perspectiva sociointeracional defendida por Vygotsky (1993). Para uma maior compreensão do contexto do ensino em pauta, traça-se uma breve exposição de sua situação atual na Educação Infantil, mencionando as orientações fornecidas para este setor contidas no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), doravante RCNEI.

Através da proposta trazida por Rocha (2006, 2008) a respeito de um ensino de línguas para crianças por meio de gêneros, discute-se tal alternativa como abordagem metodológica. Discorre-se, de igual maneira, sobre importantes aspectos do processo de aprendizado da criança

evidenciados nas contribuições de Vygotsky (1989, 1993), o qual também lança luz sobre a brincadeira como meio de desenvolvimento cognitivo e de aprendizado. Ao ressaltar o papel da motivação na aquisição de uma segunda língua (KRASHEN, 1982), reflete-se a respeito da necessidade de um ensino contextualizado e significativo para uma prática bem-sucedida, princípio que se encontra igualmente presente na noção de Comunicativismo reforçada por Almeida Filho (1993).

Em um empenho de ir ao encontro das elucidações para as proposituras aqui lançadas, realiza-se uma leitura qualitativa e interpretativa dos dados selecionados através de pesquisa bibliográfica. Cultiva-se, conjuntamente, a expectativa de que este estudo possa instigar o interesse de outros pesquisadores acerca dessa temática, promovendo a ampliação de debates em torno das microssituações que constituem a prática docente nesse contexto e dos jovens sujeitos que o compõem.

O ensino de Língua Inglesa e a Educação Infantil no Brasil

Percorrendo os caminhos que remontam ao nascimento do presente estudo, chega-se à premissa do caráter inadiável da necessidade de se dominar a Língua Inglesa nos dias de hoje. Existem, na atualidade, três possíveis leituras relativas ao posto ocupado por ela: a leitura ingênua que apreende sua mundialização como natural e neutra, a leitura crítica timbrada por uma ideologia nacionalista e anti-imperialista e a leitura crítica da própria leitura crítica, a qual aponta os limites da posição anti-imperialista na nova ordem mundial imposta pela globalização (ASSIS-PETERSON; COX, 2007). Segundo as autoras, não importa qual das leituras é feita, o fato é que não se pode mais esperar para aprender Inglês, pois nunca se precisou tanto de uma língua comum como no presente, não se tratando mais de uma forma de enunciação da alta cultura, nem podendo mais ser “domínio restrito de uma elite intelectual e dirigente” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p.5), dada sua relevância no atual mundo global.

Embora o debate sobre a melhor idade para se começar a aprender uma língua estrangeira contemple opiniões ainda extensamente divergentes entre si (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001; SANTOS, 2005), a inserção do idioma já vem sendo amplamente realizada nas séries

primeiras da Educação Básica. A Educação Infantil no Brasil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996, Art. 29). Sua inclusão no sistema educacional estabelece um marco na história da educação brasileira, pois a mesma perde seu caráter assistencialista, passando a fazer parte do processo de formação da educação da criança.

Ao se tratar das escolas de Educação Infantil da rede privada, é conhecido que, na grande maioria dessas instituições a Língua Inglesa vem sendo oferecida como um diferencial na proposta pedagógica. Segundo Assis-Peterson e Cox (2007), a educação privada é rápida em perceber quais mercadorias estão em alta no mercado de bens simbólicos da educação, não hesitando em utilizá-las como armas de sedução de novos clientes. Na educação pública, muitos municípios vêm agregando esse saber ao universo da Educação Infantil, como evidencia o caso ocorrido em Vinhedo – SP, que adotou o “Projeto Sun” que engloba o ensino de inglês nas suas unidades de Educação Infantil desde 2010 (PREFEITURA DE VINHEDO, 2016). Acrescem-se a esse caso, os de Rolândia-PR e Manaus-AM, que instituíram como obrigatório o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo suas leis publicadas em 2010 pela Lei nº 3446 (CÂMARA MUNICIPAL DE ROLÂNDIA, 2016) e em 2014 pela Lei nº 374 (CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS, 2016).

Sendo o ensino de Inglês nas séries primeiras da Educação Básica uma realidade em crescente expansão (ROCHA, 2008), faz-se premente a busca por uma compreensão dos modos de ensinar e aprender esse idioma na fase primeira da infância, colocando-se aqui, uma discussão acerca dos gêneros discursivos como possível contribuição para esse processo.

Algumas propostas curriculares do RCNEI para o ensino na Educação Infantil

O RCNEI (BRASIL, 1998) é o guia fornecido pelo Ministério da Educação para as práticas pedagógicas desse setor, o qual se divide em três volumes. No primeiro, são apresentados os objetivos gerais, incluindo uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, fundamentando

concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional. Os objetivos defendem que a prática deve se organizar de modo a propiciar às crianças o desenvolvimento de certas capacidades, como autoestima, autodescobrimento, interação social, interação com o meio-ambiente, respeito e atitude colaborativa, capacidade de se expressar, bem como a utilização das diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), valorizando a diversidade.

Os outros dois volumes, compõem os eixos de trabalho relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo. O de Formação pessoal e social favorece os processos de construção da identidade e autonomia das crianças e o de Conhecimento de mundo explicita os eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, quais sejam: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Nota-se, portanto, que não há qualquer citação referente ao ensino de uma língua estrangeira no RCNEI, sendo delegada aos municípios a decisão de se incluir a Língua Inglesa em suas atividades e os que decidem embarcar nessa prática, se encontram sem o amparo de um parâmetro oficial específico para esse fim.

No entanto, através das orientações presentes no RCNEI, pode-se inferir que os objetivos e conteúdos sugeridos vêm ao encontro de uma abordagem lúdica, que utiliza o brincar como forma de aprendizado, possibilitando o uso de gêneros discursivos como meio de ensino. Tais referenciais sugerem ser possível a utilização dessa abordagem em todos os eixos nele propostos, podendo-se enfatizar o agir, seja com a linguagem, seja em interações sociais variadas. Voltando-se o foco para as crianças enquanto protagonistas, essas passam a vivenciar experiências pelos conteúdos apresentados de forma não simplificada, ou seja, associados a práticas sociais reais através do uso de gêneros como objetos de aprendizado e interação significativa.

A abordagem de ensino por meio de gêneros discursivos e sua relação com o brincar e o aprender na infância

A abordagem por gêneros é proposta por Rocha (2008, p. 25), que os agrupa em três sistemas de atividade: “Gêneros que fazem brincar, os quais envolvem o jogo, gêneros que fazem cantar, que se relacionam às atividades musicais e gêneros que fazem contar, os quais, por sua vez, englobam as atividades narrativas”. Tal perspectiva carrega em si as ressonâncias de uma compreensão de linguagem fundamentada dentro de uma perspectiva bakhtiniana, convergindo também com a percepção vygotskiana, sendo compreendida enquanto fenômeno dialógico (BAKHTIN, 2006) e prática social. Entrelaçando-se à essa visão, concebe-se a linguagem não somente como atividade cognitiva, mas como sociointerativa, sendo intercessora imprescindível do diálogo entre a criança e o meio em que se encontra, propiciando seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social (VYGOTSKY, 1989, 1993).

Bakhtin (1992) preconiza que a linguagem, utilizada em variadas áreas da atividade humana, é possibilitada e materializada por enunciados concretos e únicos, sendo cada enunciado individual. Dentro dessa concepção, encontra-se sua teoria acerca dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 290):

Todas as esferas da atividade humana... estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Partindo desse posicionamento, entende-se que cada campo da atividade humana elabora e organiza tipos ou formas relativamente estáveis de enunciados, os quais mediam as relações sociais entre os usuários da língua. Amparando-se em tal reflexão, entende-se que a realização de um trabalho baseado em gêneros de discurso visa ao desenvolvimento de atividades que sejam consoantes com as particularidades do universo infantil, pois como ressalta Marcuschi (2002, p. 15):

[...] nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou

outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção.

Valendo-se desse potencial, os gêneros primários, os quais se relativizam a práticas sociais mais simples (BAKHTIN, 1992), são tidos como formas de explorar as situações do cotidiano da criança. Possibilitam, assim, a troca real de valores e significados (ALMEIDA FILHO, 1993, 2005), gerando interações significativas e de colaboração entre os pares. Através da concepção de gêneros como atividades sociais que envolvem o uso da linguagem de forma culturalmente organizada (BAKHTIN, 1992), percebe-se a brincadeira, o jogo, as cantigas, as histórias e atividades lúdicas em geral como gêneros discursivos (MARCUSCHI, 2006 *apud* ROCHA, 2006), por meio dos quais a criança pode se sentir capaz de se engajar discursivamente nas práticas de uso de linguagem proporcionadas pelo ensino da língua-alvo.

Os gêneros nos são dados como nos é dada nossa língua materna, sendo então possível a aquisição de uma língua estrangeira da mesma forma como se adquire a língua mãe, por meio de gêneros que refletem enunciados concretos que são ouvidos e reproduzidos durante a comunicação verbal viva realizada com os indivíduos presentes nesse contexto de interação (BAKHTIN, 1992).

Segundo Vygotsky (1989, p.84), “as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”. Demonstra-se, dessa forma, que ao longo de seu desenvolvimento a criança passa a utilizar signos internos, compondo representações mentais dos objetos do mundo real, sendo possível se libertar do tempo e espaço presente através dessa capacidade de abstração (VYGOTSKY, 1989). Portanto, o jogo, a brincadeira e o lúdico como constituintes de gêneros primários do discurso, se relacionam ao desenvolvimento de práticas que favorecem o aprendizado da língua estrangeira.

Partindo do princípio no qual o gênero de atividade central na Educação Infantil deva envolver a ludicidade, tem-se como referencial que “[...] o jogo é a forma natural de trabalho da criança, a forma de atividade que lhe é inerente, a preparação para a vida futura” (VYGOTSKY, 1993, p. 107), entendendo-se que os gêneros a serem utilizados devam envolver a realidade da criança, constituindo-se assim de músicas, jogos, histórias e brincadeiras (ROCHA, 2006).

Na chamada perspectiva sociointeracionista abordada por Vygotsky (1989, 1993), a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em um meio social, em que a relação homem/mundo é mediada por instrumentos e signos desenvolvidos culturalmente, proporcionando o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (memória voluntária, a imaginação, o comportamento voluntário, o pensamento abstrato e a atenção voluntária).

Ao introduzir o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1993) considera que a criança é sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção, ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente. Tal fato representa um indício de que a utilização de gêneros como meio de aprendizagem pode elevar este processo ao nível de zona de desenvolvimento proximal (BAQUERO, 1998), promovendo o aprendizado efetivo da Língua Inglesa.

O ensino de gêneros como prática social e sua relação com a motivação

O ensino orientado pela prática da linguagem em situações de uso reais e de interações significativas (ALMEIDA FILHO, 1993, 2005) se faz primordial frente à busca de um processo de aprendizado motivador, pois a criança entra em contato com gêneros que dialogam com ela, sendo que esses têm a mesma natureza do mundo que conhecem.

Segundo Vygotsky (1989), a motivação representa um papel fundamental, não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também no processo de aquisição de uma língua estrangeira. O autor ressalta que “o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social” (VYGOTSKY, 1989, pg. 85). Assim, nota-se a associação dos gêneros não apenas com a motivação, mas com o desenvolvimento intelectual da criança, pois na visão de Vygotsky (1989), o aprendizado é um processo social que enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado.

Krashen (1982) considera a motivação uma das variáveis afetivas de sua Teoria do Filtro Afetivo, a qual se relaciona ao sucesso em adquirir uma segunda língua. DuLay, Burt & Krashen

(1982, p. 46) explicitam que “o filtro é aquela parte do sistema de processamento interno que subconscientemente seleciona a entrada da língua baseado nas [...] razões, necessidades, atitudes e estados emocionais do aprendiz” (tradução nossa)¹. Essa afirmação demonstra como a afetividade e a motivação são importantes enquanto variáveis que previnem que o filtro afetivo bloqueie a aquisição de uma segunda língua.

Szundy (2002) sugere que a construção da linguagem e do conhecimento ocorre por meio do lúdico. Portanto, devido à ludicidade apresentada pelos gêneros discursivos, é concebível que sua utilização como meio de ensino possa acarretar em diminuição do filtro afetivo, potencializando a apreensão de novos conteúdos linguísticos e auxiliando, assim, na promoção do aprendizado efetivo de uma língua estrangeira.

Aspectos metodológicos

O presente trabalho possui uma abordagem essencialmente qualitativa e análise interpretativa, pois, se tratando de uma incursão no entendimento de questões de ensino-aprendizagem de línguas, considera-se o caráter intrinsecamente social do objeto deste estudo. Segundo Denzin & Lincoln (2006, p.23), “as pesquisas qualitativas têm o intuito de tentar entender a natureza socialmente construída da realidade e buscar soluções para questões que realçam como a experiência social é criada e como esta experiência adquire significado”. Dessa maneira, buscou-se uma investigação de caráter reflexivo e interpretativo dos processos envolvidos na abordagem de gêneros discursivos, aqui tidos como uma prática social.

Sendo uma investigação de cunho bibliográfico, a mesma decorreu de uma revisão de literatura, pois entende-se que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 183). Sendo assim, foi adotada a pesquisa desta natureza como meio de aprofundamento no debate sobre os gêneros do discurso, correlacionando-os ao contexto do universo infantil.

¹ No original: “The filter is that part of the internal processing system that subconsciously screens incoming language based on . . . the learner's motives, needs, attitudes, and emotional states”.

Consoante com a essência do objeto em foco, buscou-se na seleção de livros, teses, artigos, leis, documentos oficiais e notícias veiculadas na internet a elaboração de um corpus que condissesse com a transdisciplinaridade inerente à natureza desta pesquisa, a fim de contemplar tal objeto de forma dialógica (BAKHTIN, 2002), histórica e socialmente contextualizada (VYGOTSKY, 1993). Conforme proposto por Morin (1999), os saberes devem esquivar-se do pensamento mutilado e mutilador da simplificação para aceder à complexidade. Realizou-se, assim, uma comunhão de ideias com as áreas de Educação e Linguagem, penetrando nos diversos campos da Linguística Aplicada, Psicologia Cognitiva e Filosofia da Linguagem.

Para análise dos conteúdos selecionados, foi realizada uma leitura interpretativa dos mesmos, na expectativa de realizar ligações entre os objetivos propostos na pesquisa e as informações cotejadas. São constituídas, dessa maneira, as bases teóricas e filosóficas sobre as quais se erigiram as reflexões que culminaram nas conclusões deste estudo.

Dentro dessa proposição metodológica, a pesquisadora se encontrou como instrumento de pesquisa, recolhendo e interpretando dados de forma reflexiva, gerando, portanto, novas possibilidades de conhecimentos de forma crítica e refletida sobre os encadeamentos da abordagem de gêneros discursivos no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira para crianças.

Conclusão

Considerar a utilização de gêneros discursivos na Educação Infantil é uma forma de entender o quanto a associação do ensino com a prática social real é relevante para o processo de aprendizagem de línguas dentro desse contexto. Em um cenário onde a ludicidade e a brincadeira fazem parte do cotidiano das crianças, tanto dentro como fora dos muros da escola, conduzir o exercício docente através de gêneros como jogos, histórias e músicas podem promover não só o aprender, como podem promover o aprender brincando, contando e cantando.

Apesar de seu caráter lúdico, os gêneros não propiciam apenas o brincar pelo simples fato de brincar. Como acentuado por Vygotsky (1989), o brincar caracteriza uma necessidade da criança, posto que auxilia seu desenvolvimento intelectual. Sendo através do brinquedo que a

criança adquire atitudes acima da própria idade, por seu intermédio se torna capaz de imitar as atividades culturalmente padronizadas desempenhadas pelos mais velhos, de respeitar regras e desenvolver habilidades e capacidades pela imaginação.

Por facilitar um ensino investido de significado para a criança, as ações propostas com gêneros despertam o engajamento da criança, uma vez que ocorrem dentro de sua realidade, respeitando as especificidades de seu mundo. Sendo todas essas atividades passíveis de serem utilizadas para potencializar a criação da zona de desenvolvimento proximal na criança, o professor pode elaborá-las de forma a ensinar algo que ainda não é completamente dominado pela criança e que pode vir a ser apreendido através da mediação de um gênero.

Nessa acepção, reitera-se um importante apontamento deste estudo, no que se refere à realização de um trabalho baseado em gêneros discursivos como forma de possibilitar o desenvolvimento de atividades que estejam um pouco aquém das capacidades atuais da criança. Proporciona-se, por esse caminho, o domínio do que antes eram apenas potencialidades, pois, de acordo com Vygotsky (1989), o ensino representa o meio pelo qual o desenvolvimento avança.

Sendo a motivação um elemento fundamental para favorecer a diminuição do filtro afetivo e aumentar o interesse da criança nas atividades propostas, podem-se, assim, amenizar as possíveis resistências de entrar em contato com novos meios de significar e interagir. Além disso, através das lentes que enxergam o aprendizado como um processo profundamente social, é possível conceber o caráter dialógico e dinâmico dos gêneros, o qual enseja oportunidades de interação de riqueza singular. Dentro desse espaço, desenrola-se a construção de sentidos, admitindo, assim, os gêneros discursivos como mediadores de um processo significativo de aprendizado.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Indaiatuba, n. 5, p. 11-26, 2001.

ASSIS-PETERSON, A.; COX, M. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, Unisinos, Vol. 5, n. 1, p. 5-14. jan./abr. 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. v. 1, 2 e 3. 1998.

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS. **Leis Promulgadas**. [2016]. Disponível em: <<http://www.cmm.am.gov.br/tipo-leis-projetos/ementario/leis-promulgadas/page/3/>> Acesso em: 25 set. 2016.

CÂMARA MUNICIPAL DE ROLÂNDIA. **Legislação, Lei Ordinária**. [2016]. Disponível em: <<http://www.cmrolandia.pr.gov.br/>> Acesso em: 25 set. 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento das pesquisas qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DULAY, H., BURT, M.; KRASHEN, S. **Language Two**. New York and London: Oxford University, 1982.

FERRREIRA, A. J. Ensino de língua estrangeira para crianças e a formação de professores. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 11-13.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, A. P.; MARGONARI, D. M. Materiais Didáticos para o ensino de Língua Estrangeira - Inglês para Crianças. **Práxis Educacional**, v. 8, p. 129-139, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal, UFRN, 1999.

PREFEITURA DE VINHEDO. **Programas e Projetos da Rede Municipal de Ensino**. [2016] Disponível em: <<http://www.vinhedo.sp.gov.br/educacao/programas-e-projetos-da-rede-municipal-de-ensino/>> Acesso em: 25 set. 2016.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SZUNDY, P. T. C. Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem. **Intercâmbio: Uma Publicação de Pesquisas em Linguística Aplicada**, v. XI, p. 85-92, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.