

## ■ ARTIGOS

# ■ Je Speak Español: Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental em um CIL do Distrito Federal

 Eduardo Dias da Silva\*

**Resumo:** Neste artigo, oriundo de uma pesquisa qualitativa, buscamos relatar o processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira por alunos do Ensino Fundamental – séries iniciais – em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (DF). Apresentamos os princípios teóricos, balizadores desse estudo, em torno do conceito de realismo crítico, da análise crítica do discurso e dos processos sócio-históricos, dialógicos de Bakhtin e seu Círculo, visando ao enriquecimento cultural do aluno, apresentando-lhe particularidades da comunicação inerente a este processo em de Línguas Estrangeiras. Por meio desse trabalho, é possível ponderar sobre alguns de muitos aspectos que envolvem o desenvolvimento do processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira dos alunos não se limita às ideias de tarefas, mas se perpetua como caminho para novas reflexões sobre a própria língua e linguagem mediadas por práticas sociais no ambiente pesquisado.

**Palavras-chave:** Aquisição/aprendizagem. Língua estrangeira. Ensino fundamental. Distrito Federal.

---

\* Eduardo Dias da Silva é doutorando em Literatura e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Pedagogo e professor de LEM/Francês na Educação Básica da Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal (SEEDF). Diretor do Centro Interescolar de Línguas 01 do Paranoá. Pesquisado dos Grupos GECAL/CNPq e FORPROLL/CNPq. Contato: edu\_france2004@yahoo.fr.

## Introdução

Ao compreender que a língua é construída socialmente e que ela produz mudanças nos participantes de um determinado contexto, percebe-se a relevância da disposição de um olhar mais crítico sobre as práticas de ensino de línguas, particularmente, no caso deste estudo, as que se referem ao ensino de línguas estrangeiras (LE) por alunos do Ensino Fundamental – séries iniciais – em um centro público de línguas do Distrito Federal (DF), segundo Silva (2015c).

Podemos entender que o pensamento dos indivíduos se organiza e se desenvolve pelo acúmulo lento de interações e experiências socioculturais e históricas mediadas na/pela linguagem entre os indivíduos em uma dada comunidade, ainda de acordo com esse autor. Coadunamos com Silva (2015c; 2016) “ao compreender que a língua é construída socialmente e que ela produz mudanças nos participantes de um determinado contexto, percebe-se a relevância da disposição de um olhar mais crítico sobre as práticas de ensino de línguas estrangeiras” (SILVA, 2016, p. 104).

Nessa perspectiva, conforme o documento norteador da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF),

o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10).

Outro ponto relevante, nesse artigo é a prática social para o ensino de LE que compreendemos “como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelos alunos (crianças e adolescentes) em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos”, segundo Distrito Federal (2014, p. 32). Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles.

O trabalho pedagógico com LE assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos alunos no processo de aprendizagem/aquisição de LE. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem/aquisição construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores envolvidos.

Sendo assim, dando forma ao nosso trabalho, foi elaborado pesquisa qualitativa que consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que

garantam maior visibilidade ao mundo em uma série de representações. Seu objetivo é compreender o fenômeno em termos de significados que as pessoas a ele conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

O processo de pesquisa qualitativa contempla três conjuntos de decisões, relacionadas com ontologia, epistemologia e metodologia. Nesse contexto, conforme asseveram Denzin e Lincoln (2006, p. 32-33), o pesquisador percebe o mundo como “um conjunto de ideias, esquemas (teorias, ontologia), bem como uma série de questões (epistemologia), as quais são examinadas em aspectos específicos (metodologia, análise)”. Nessa direção, para Barros (2015, p. 101)

Na pesquisa qualitativa, a realidade é subjetiva e múltipla, sendo, nesse caso, diferente para cada pessoa. O pesquisador interage com o objeto e sujeito, com objetivo de construir significados. Os valores pessoais, ou seja, a visão de mundo do pesquisador acaba fazendo parte do processo.

A abordagem realista, no entendimento por Collier (1994), postula uma forma de realismo moral e, de acordo com Barros (2015, p. 11), “a satisfação, os desejos e as necessidades devem ser vistos como questões prioritárias, não podendo ser apresentados apenas como fatos”. Para Collier (1994), construir um projeto de transformação social impõe considerar a forma mais alternativa e transparente da vida em sociedade, visando a um futuro melhor.

Na condição de filosofia de cunho *emancipatório* (BHASKAR, 1998), o realismo crítico tem servido de base para uma reflexão teórica e metodológica de muitos cientistas sociais, que buscam compreender as inter-relações entre indivíduos e sociedade.

A ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social. Porém, a realidade adota dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis, segundo Barros (2015). Ainda nos dizeres dessa autora, o realismo crítico

É dizer sobre “algo que está abaixo da superfície”, ou seja, que existe alguma coisa mais profunda que não é possível descobrir. É isso que interessa aos pesquisadores que comungam o pensamento do realismo crítico. O conhecimento precisa fazer sentido para que a realidade possa ser transformada. É preciso penetrar nas raízes dos problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, visualizando, assim, uma crítica explanatória<sup>1</sup> que possa gerar argumentos críticos a favor da transformação social. (BARROS, 2015, p. 27, grifos da autora).

Podemos associar a filosofia do realismo crítico e a abordagem teórico-metodológica da análise crítica do discurso (ACD). A abordagem da ACD está em consonância com o realismo crítico por entender o mundo social como um sistema aberto, em constantes

transformações. O pesquisador, segundo a ACD, não é neutro; ao contrário, deve ser crítico e transformador, já que, conforme Barros (2015, p. 11)

A ACD se assenta numa ontologia social realista, uma vez que considera os eventos e as estruturas sociais como parte da realidade. A ACD propõe questionar a vida social em termos políticos e morais, isto é, à luz da justiça e do poder, buscando contribuir para a superação das desigualdades e injustiças presentes na sociedade.

Na concepção de Fairclough (2003), todas as estruturas sociais (abstratas) e os eventos (concretos) são partes reais do mundo, os quais têm sido analisados separadamente. Segundo Barros (2015, p. 65), “estruturas sociais são entidades abstratas como estrutura econômica, a escola, a própria língua, etc. Uma estrutura social define um conjunto de possibilidades para a realização de eventos”. Ao considerar a estrutura social escola, é possível perceber que existem várias redes de relações sociais existentes, desde a direção, coordenação pedagógica, professores, alunos<sup>2</sup> e comunidade que contribuem para o processo de aquisição/aprendizagem<sup>3</sup> de LE dos alunos do ensino fundamental – séries iniciais.

Essas redes de relações ocorrem por meio de eventos sociais no cotidiano da vida escolar, isto é, “acontecimento imediato, individual ou ocasiões da vida social”, como propõe Fairclough (2003, p. 22). Os eventos sociais são moldados, portanto, pela rede de práticas sociais. Assim, eventos como os da sala de aula envolvem professores e alunos que participam e interagem entre si. Da mesma forma, ocorre com a direção e os professores e coordenação pedagógica.

Fairclough (2003) assegura que a relação entre estrutura e evento é bastante complexa, uma vez que eventos não são simplesmente efeitos de estruturas sociais abstratas. Para ele, a relação é mediada por “práticas sociais”, ou seja, entre a estrutura social e os eventos sociais existem as “práticas sociais”. Na esteira de Fairclough (2001, p. 90), o discurso é “o uso da linguagem como forma de prática social”. Ou seja, a linguagem não pode ser entendida apenas como uma atividade puramente individual.

As contribuições de Bakhtin (1997) e os pensadores do Círculo também trazem uma concepção de linguagem e social, marcada pela sociedade que a utiliza e dependente da interação como o outro para sua existência, segundo Marchezan, Falasca e Bueno (2014). Nessa perspectiva,

consideramos a linguagem como dialógica, com uma dinamicidade que é continuamente renovada na atividade social. A linguagem, tomada como uma coleção de fontes socioculturais, tem importante papel no modo como damos forma ao nosso mundo e constituímos, ao longo da vida, nossa subjetividade. (MARCHEZAN; FALASCA; BUENO, 2014, p. 98).

A palavra *subjetividade* remete-nos, inevitavelmente, à ideia de sujeito<sup>4</sup>. Ao concebermos a linguagem como atividade constitutiva do sujeito, segundo Geraldini (2010), isto é, ao considerarmos que o sujeito se constitui na e pela linguagem, entendemos, também, que é por meio dela que ele é capaz de expressar seus anseios, sentimentos, opiniões etc. Como explicam Marchezan, Falasca e Bueno (2014, p. 101), “é nesse sentido que há uma relação de mão dupla entre aquisição/aprendizagem de língua(gem) e subjetividade, uma vez que esses processos nos conduzem à apreensão do sujeito e de seu ‘vir a ser’ e ‘vice-versa’”.

Consideramos, pois, que a subjetividade toma forma na e pela Língua Materna (LM), e o sujeito vai se tornando social, na infância, por meio das interações que estabelece com os membros da sociedade da qual participa, com os discursos e as vozes que estão inseridos na corrente da comunicação verbal e não verbal que o constituem (MARCHEZAN; FALASCA; BUENO, 2014). Nesse contexto, ainda é importante lembrar, conforme Bakhtin (1997), que é por meio do discurso que se torna perceptível toda e qualquer mudança social, já que é na língua/linguagem que se (re)estruturam as relações sociais do indivíduo.

O funcionamento da linguagem é, nessa perspectiva, essencialmente dialógico. Essa reflexão também é desenvolvida no contexto de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira como de segunda língua, conforme Marchezan, Falasca e Bueno (2014). Seguindo essa mesma perspectiva, têm-se Iddings, Haught e Devlin (2005) ao elucidarem que

[...] assim como outros teóricos socioculturais, Bakhtin considera a aprendizagem de segunda língua como algo que envolve a reorganização e o desenvolvimento de ferramentas semióticas da língua nativa para a segunda língua, através da participação em práticas sociais. De acordo com essa visão, a linguagem emerge do engajamento em *atividades sociais e culturais* e se torna posteriormente, internalizada (isto é, reconstruída internamente como processos psicológicos, por exemplo, formas de pensar, maneiras de aprender). Essas atividades são mediadas por signos (isto é, ferramentas simbólicas) – por exemplo, elementos linguísticos e não verbais. Conforme tais recursos e ferramentas semióticas são reorganizados e redesenvolvidos, os indivíduos são transformados (IDDINGS; HAUGHT; DEVLIN, 2005, p. 34,<sup>5</sup> tradução e grifos nossos).

Seguindo as ideias dos autores supracitados, compreendemos, também, que adquirir/aprender uma língua, seja estrangeira ou segunda, é deparar-se com outras ideologias, tendo em vista que cada língua traz consigo culturas e histórias específicas. A língua/linguagem, como material semiótico, é portadora de ideologia, que reverbera tanto na linguagem em si quanto na consciência do aluno.

A interação com uma nova língua dá ao aluno, então, outras percepções, outras vozes, podendo levá-lo a diferentes posicionamentos, a outras visões de mundo, que o conduzem a uma alteração significativa em sua subjetividade, sem que ele perca a constituição que se deu a partir da LM. Nesse sentido, segundo Neves (2013, p. 51),

ao utilizar o termo língua estrangeira, é preciso entender a língua estrangeira não como aquela língua distante, inatingível, que pertence ao outro, mas sim como uma língua que é utilizada como um instrumento de comunicação, interação social e construção do conhecimento linguístico, cultural e também acadêmico. Além disso, a língua estrangeira aqui considerada é utilizada para e na comunicação entre os alunos e professores que compartilham o espaço escolar.

Buscamos apresentar, nessa seção, um olhar teórico sobre o processo de aquisição/aprendizagem de LE a partir das reflexões de Bakhtin (1997) e do Círculo, juntamente com os preceitos do Realismo Crítico e da Análise Crítica do Discurso. Para tanto, compreendemos que, a partir da LM, o aluno pode sofrer um deslocamento identitário no contato com a LE, viabilizado pelos encadeamentos discursivos que subjazem às interações verbais e não verbais. Por meio desses deslocamentos, o aluno adentra no recorte feito pela LE, o qual difere do de sua LM, e pode tomar parte nos discursos dessa nova língua.

### **Projeto Pequenos Aprendizes – Sensibilização em língua estrangeira**

O motivo norteador que nos impulsionou a pesquisar essa temática é o fato de sermos professores de língua estrangeira e de percebermos, diariamente, que há crianças e adolescentes (alunos) com dificuldades diversas, principalmente em torno do desenvolvimento do processo de aquisição/aprendizagem de LE, e o quanto esses alunos trazem de conhecimento para socializar em sala de aula. Além disso, também percebemos o quanto o professor pode transformar tal conhecimento em ferramenta de uso pedagógico para o desdobramento da aquisição/aprendizagem em LE mediadas por práticas sociais, tendo em vista que

[...] o ensino de LE não é um território neutro do saber, mas pode representar um campo fértil de atuação crítica, propositiva e democratizante. Isso, é claro, se os professores de LE tiverem a consciência da seriedade do seu trabalho e da responsabilidade que é educar através da língua que ensinam (SILVA, 2014, p. 12).

Nossa experiência no ensino de línguas, balizada por mais de 15 anos de serviços, nos revela que, quando há uma sensibilização do aluno à LE durante as primeiras

séries do Ensino Fundamental, ocorre um maior interesse, estímulo e dedicação deste em prosseguir seus estudos nos Centros Interescolares de Línguas (CIL<sup>6</sup>), no caso do Distrito Federal.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) conta, atualmente, com 15 CIL, sendo dois em Brasília e os outros distribuídos em diferentes regiões administrativas do DF. O aluno da rede pública pode ingressar no Centro Interescolar de Línguas a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental. Os CIL, ao longo de sua trajetória de mais 40 anos, foram ampliando a oferta de línguas e atendimentos de acordo com as modalidades de educação estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, e pela demanda dos alunos. Na atualidade, há a oferta de inglês, francês, espanhol, alemão e japonês como LE.

Seguindo a ideia de inclusão e ampliação do acesso aos alunos ao CIL, foi proposto um projeto experimental de atendimento para os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, ao longo do segundo semestre de 2015, no CIL de Sobradinho (CILSob), em parceria com a Escola Classe 11 de Sobradinho<sup>7</sup>. Esse projeto foi nomeado de *Pequenos Aprendizes – Sensibilização em língua estrangeira* e visou ao enriquecimento cultural dos alunos, apresentando-lhe particularidades da comunicação inerente à aquisição/aprendizagem de LE.

Os encontros ocorreram, exclusivamente, às terças e quintas-feiras, no horário das 10h40 às 11h40, no segundo semestre de 2015, com a oferta das línguas inglesa, espanhola e francesa. Para o melhor desenvolvimento e adaptação dos alunos, foi solicitado aos professores regentes da Escola Classe 11 de Sobradinho que permanecessem no CILSob durante o período das aulas para que a guarda e responsabilidade fossem compartilhadas entre as duas escolas.

Coube ao Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho, escola pública de caráter complementar, voltada para o currículo e a concepção de educação formativas adotados nas escolas públicas do DF, juntamente com a sua equipe docente, se comprometer a ministrar as aulas com uso de material adequado, assim como metodologia e abordagem que favorecessem a sensibilização para a aquisição/aprendizagem, definindo também as LE e as vagas disponíveis. Além disso, a prioridade de atendimento aos alunos de rede pública é parte da identidade do CIL Sob.

Esse projeto concretizou, ainda, nosso maior anseio que é o de atender cada dia mais e melhor os alunos da rede pública em suas especificidades e zelar pela permanência deles no ambiente escolar, tendo em vista que, de acordo com Moraes (2014, p. 70)

A vivência deste tipo de experiência de natureza transdisciplinar, além de resgatar a autoestima, transforma o ser humano

e o fortalece como sujeito capaz de alcançar novas metas e levar, com sucesso, sua vida adiante, transformando-o em autor e ator de sua própria história, a partir de uma consciência renovada e fortalecida que muito colabora para a construção de sua identidade e novos modos de sentir, pensar e agir.

É inerente ao nosso atendimento a busca por uma educação humanizada e plural, pautada no diálogo e no respeito pelo outro. Buscamos uma metodologia de aquisição/aprendizagem que considere as características de faixas etárias e linhas de interesse dos alunos, criando espaços para que todos sejam acolhidos e construam sua relação com o conhecimento, com os outros sujeitos e com as outras culturas a que venha a ser expostos. O processo avaliativo, ao longo do projeto, portanto, foi concebido

[...] em um movimento e consenso de que as experiências educativas devem ser desenhadas visando ao comprometimento com as abordagens alicerçadas em experiências de aprendizagem comunitárias, autênticas, sociais, nas quais a presença, comunicação, interação e colaboração aconteçam (SILVA, 2015b, p. 99).

Tendo clareza sobre as concepções de língua, linguagem e aquisição/aprendizagem, e sabendo que para o atendimento desses novos estudantes, foi necessária a valorização das diferentes características de aquisição/aprendizagem com abordagens e metodologias adequadas:

A idade do indivíduo é um dos fatores determinantes no modo pelo qual se aprende uma língua, mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem (MAJOR, [1987] 1994 apud FIGUEIREDO, 2002, p. 48).

O processo de sensibilização para a aquisição/aprendizagem de LE não foi um estudo de regras e nomenclaturas. Nossa metodologia foi lúdica, com enfoque nos fonemas, nas imagens, no vocabulário, na interação com o uso de atividades manuais, dos sentidos, dos movimentos, levando em consideração que os alunos necessitavam concretizar o que estavam aprendendo. Nesse sentido, Brown (1994, p. 78) afirma que “com as crianças não podemos nos prender ao ensino de gramática, às regras e às repetições, pois os pequenos aprendizes não têm maturidade cognitiva para a aprendizagem de normas e conceitos abstratos”.

O projeto também pode motivar reflexões valiosas sobre os benefícios da iniciação mais precoce da aquisição/aprendizado de LE em um período em que a matriz fonológica ainda está em formação. Ao contrário do aprendiz adulto, que já amorteceu a sensibilidade auditiva para perceber e produzir os fonemas do sistema de

sua LM (Língua Materna), o aluno (criança/adolescente) tem condições plenas de expandir a matriz fonológica, incluindo, nela, os fonemas de outras línguas.

Sabemos também que, para a o aluno (criança/adolescente), a aquisição da língua e a descoberta do mundo são processos paralelos. Assim, as estruturas neurais que correspondem aos conceitos são adquiridas e associadas às formas linguístico-comunicativas, posto que a aquisição da língua é a assimilação natural e intuitiva em situações reais de interação humana autêntica (KRASHEN, 1988).

Por este mesmo viés, compreendemos que a aquisição/aprendizagem precoce permite expandir horizontes ao entrar em contato com línguas e culturas diferentes, desenvolvendo a consciência da alteridade, das diferenças entre os povos, que enriquecem a humanidade (CURTAIN, 1990).

O trabalho pedagógico que foi desenvolvido para realizar esse projeto foi contextualizado e integrado à proposta e ao planejamento da escola regular de origem dos alunos. Os professores e os coordenadores das duas escolas atuaram em colaboração para a execução das atividades, de maneira interdisciplinar e de forma a garantir as aquisições/aprendizagens a todos os alunos.

Seguimos, assim, o princípio do trabalho em rede descrito no *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal* (2014, p. 29), o qual propõe que “todos devem trabalhar em conjunto, trocando experiências e informações, com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagens para todas as crianças, adolescentes e jovens”.

Como instrumentos que contribuíram para essa metodologia e que foram pertinentes a essa etapa neurocognitiva em que se encontravam esses alunos, foram utilizados jogos, brincadeiras, canções, parlendas e materiais que favorecem as aquisições/aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos alunos. A esse respeito, conforme Vygotsky (2007, p. 89)

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Também podemos fazer menção às palavras de Moraes (2014, p. 62), as quais sintetizam as atividades que foram trabalhadas ao longo do projeto, pois

[...] na atividade lúdica, o que mais importa é o momento vivido, o processo, as experiências, as sensações, a atenção focada, o grau de satisfação obtido e não apenas o resultado de quem a vivencia. Conforme a intensidade e o grau de percepção da experiência lúdica vivida, tal experiência leva ao

encontro consigo mesmo e com o outro, ao desenvolvimento da fantasia e do imaginário, a viver momentos de ressignificação e percepção mais intensa e apurada, de autoconhecimento e reconhecimento do outro, de cuidar de si e poder olhar para o outro e reconhecê-lo. Enfim, são momentos de vida intensos e significativos. São lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando ação, pensamento e sentimento, ou seja, o sentir/pensar/agir. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma dança circular, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

Todas as atividades e projetos desenvolvidos no CIL-Sob e em parceria com a Escola Classe 11 de Sobradinho observaram os eixos transversais do *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal* (2014), do qual emanaram as propostas temáticas que nortearam o trabalho com os alunos, posto que, consoante Silva (2015a, p. 239), “uma das principais tarefas do professor que atua na Educação Básica é aperfeiçoar e ampliar a capacidade linguística do aluno, aspecto decisivo para o seu bom desempenho em todas as áreas do conhecimento”, tendo foco no desenvolvimento integral dos alunos e observando os princípios da integridade previstos nesse documento norteador da SEEDF.

## Considerações finais

Estender a oferta das línguas inglesa, francesa, espanhola, dentre outras, em caráter experimental, aos alunos da rede pública do Distrito Federal, matriculados no 5º Ano do Ensino Fundamental foi e será um grande e prazeroso desafio. Esperamos que a SEEDF e a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), após autorizações e trâmites legais, possam, em um futuro

próximo, ampliar o atendimento a outras escolas da rede, deixando de ser experimental, vindo a ser em caráter permanente.

Promover a sensibilização dos alunos em relação à aquisição/aprendizagem de LE de maneira contextualizada e integrada visando à sua formação integral em LE para a cidadania e para a autonomia foi uma das nossas realizações com esse projeto. A aquisição/aprendizagem de LE aumentou a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Assim, sua formação integral deve estar centrada nas relações discursivas.

Às vésperas de completarmos vinte anos desde a edição da LBDEN, que torna obrigatório o ensino de uma LE a partir do 6º Ano, percebemos que ainda resta a necessidade de reduzir a defasagem quanto ao período ideal/crítico de início dessa aquisição/aprendizagem. Esse projeto, além de viabilizar toda a adaptação curricular necessária, lançou a SEEDF e o DF à condição de vanguarda no cenário da educação pública nacional, por possibilitar a seus alunos acesso mais precoce a todos os benefícios que a aquisição/aprendizagem de língua e cultura podem proporcionar.

Para nós, como pesquisadores e professores, juntamente com as escolas envolvidas nesse projeto, foi mais uma afirmação do compromisso com o desenvolvimento integral do aluno da rede pública do Distrito Federal. Novos desafios serão lançados, nos anos que se seguem, como a elaboração e implementação de um currículo especial para atendimento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos CILs, criação e implementação, futuramente, de vagas também para os alunos da fase inicial do Ensino Fundamental, dentre outros. Aguardemos, com otimismo, a possibilidade de alcançar, no Ensino Fundamental – anos iniciais - alunos curiosos e promissores para a aquisição/aprendizagem de LE, mediados por práticas sociais, pois se essa “contribuição” se efetivar, poderemos concluir que o nosso empenho ao longo da pesquisa e da elaboração deste artigo como devidamente recompensado”, como ponderado por Silva (2016, p. 121). ■

## Notas

- <sup>1</sup> Conceito usado para enfatizar a estreita conexão lógica entre algumas formas de explicação do social e a adoção de um ponto de vista crítico em relação ao fenômeno explicado, como elucidado por Barros (2015).
- <sup>2</sup> Utilizamos, nesse trabalho, os termos aluno, sujeito, aprendiz, indivíduo ao nos referir à pessoa que adquire/aprende, pois consideramos a aquisição/aprendizagem uma construção individual e interna, realizando-se em um processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica.
- <sup>3</sup> A distinção entre aquisição e aprendizagem não é estanque e definitiva. Um processo vincula-se ao outro, podendo a aprendizagem, no sentido tomado de Krashen (1988) levar, em certa medida, à aquisição. Por isso, ao nos referirmos a tais processos, optamos por não os diferenciar, tratando-os por aquisição/aprendizagem.
- <sup>4</sup> Nessa pesquisa, a concepção de sujeito caracteriza-se, fundamentalmente, pela alteridade, ou seja, com

ênfase nas relações que o sujeito estabelece com outros na comunidade na qual se inscreve.

- <sup>5</sup> No original: “for Bakhtin, as well for other sociocultural theorists, second language learning is considered to involve the reorganization and redevelopment of semiotic tools from the native language to the second language, through participation in social practices. According to this view, language emerges from engagement in social and cultural activity and later becomes internalized (i.e. reconstructed internally, as psychological processes, e.g., ways of thinking, modes of learning). These activities are mediated by signs (i.e. semiotic tools) for example, linguistic and nonverbal elements (e.g. gestures, facial expressions). As these semiotic tools and resources become reorganized and redeveloped, individuals become transformed”.
- <sup>6</sup> Os CIL são escolas públicas que oferecem ensino especializado de Língua Estrangeira para os alunos da rede pública do Distrito Federal. Para saber mais sobre a criação, regulamentação e realidade dos CIL, vide as pesquisas de Damasco (2014) e de Mesquita (2014).
- <sup>7</sup> Gostaríamos de deixar registrado o nosso agradecimento ao CIL de Sobradinho e à Escola Classe 11 de Sobradinho, nas figuras das equipes de gestão, professores, comunidade e demais servidores, ao permitirem nossa participação nesse projeto não só como pesquisadores, mas, também, como professores regentes.

## Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARROS, S. M. **Realismo crítico e emancipação**: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas; Pontes editores, 2015.
- BHASKAR, R. **The possibility of naturalism**: a philosophical critique of the contemporary human science. 3ª ed. Brighton: Harvester, 1998.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 9394/1996**. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2016.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. USA: Prentice Hall, 1994.
- COLLIER, A. **Critical Realism**. London: Verso, 1994.
- CURTAIN, H. **Foreign Language Learning**: An Early Start. S.I. 1990. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/pre-9218/start.htm>> Acesso em: 12 jan. 2016.
- DAMASCO, D. G. B. **Contando uma história**: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. 463f. Tese (Doutorado em Educação). PPE/FE/UnB, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17518>> Acesso em: 9 jan. 2016.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_ (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006, pp. 15-41.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal**: Pressupostos teóricos. Brasília, SEEDF, 2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/5-ensino-medio.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Analysing discourse**. Routledge: Taylor; Francis Group. London and New York, 2003.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 2ª ed. Goiânia: Editora da UFG, 2002.
- GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

IDDINGS, A. C. D.; HAUGHT, J.; DEVLIN, R. Multimodal rerepresentations of Selfand meaning for second language learners in English-dominant classrooms. *In*: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Orgs.). **Dialog with Bakhtin on second and foreign language learning**: new perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. pp. 33-53.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Cambridge: Prentice-Hall International, 1988.

MARCHEZAN, R. C.; FALASCA, P.; BUENO, R. G. Aquisição/Aprendizagem de língua estrangeira e as contribuições bakhtinianas. *In*: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Editora Contexto, 2014. pp. 95-111.

MESQUITA, P. P. P. **(Re)construindo políticas públicas para os centros interescolares de línguas do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 280f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2014/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Pr%C3%ADscila-Mesquita.pdf>> Acesso em: 4 jan. 2016.

MORAES, M. C. Ludicidade e transdisciplinaridade. *In*: **Revista Entreideias**. Salvador. n. 2. v. 3. pp. 47-72, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8540/8966>> Acesso em: 13 jan. 2016.

NEVES, E. S. **Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bílingue (português/inglês)**: multiletramentos, transculturalidade e educação crítica. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 163f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2013. Disponível em: <<http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2013/07/dissertao%20mestrado%20em%20la%20-%20elisa%20s.%20neves.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2016.

SILVA, E. D. Gênero discursivo: o texto teatral no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *In*: **Caminhos em linguística aplicada**. Taubaté. v. 14, n. 1, 2016. pp. 101-124. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/1914/1560>> Acesso em: 19 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Eu gosto do gosto de gostar de ler: a leitura como gênero discursivo na escola. *In*: **e-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU**. Nilópolis, v. 6. n. 1, janeiro-abril, 2015a. Disponível em: <[http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/1624/pdf\\_368](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/1624/pdf_368)> Acesso em 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. On a du plaisir en lire la littérature. *In*: **Revista Bem Legal**. Porto Alegre. n. 1. v. 5. pp. 97-103, 2015b. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/vol5n1/on-a-du-plaisir-en-lire-la-litterature>> Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Eu e você, você e eu na língua: uma abordagem interacional para o ensino de língua estrangeira. *In*: **Revista de Letras**. Taguatinga. v. 8, n. 1. pp. 1-13, 2015c. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/6185/4180>> Acesso em: 19 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *In*: **Revista Línguas & Letras**. Paraná, n. 31. v. 15, 2014. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10226/8181>> Acesso em: 13 jan. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de Mônica Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2016.