

O ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA: POR QUÊ? PARA QUÊ? PARA QUEM?

Fernando da Silva Pardo¹

Resumo: o objetivo deste artigo é analisar a forma como a língua inglesa tem sido implementada nos anos iniciais da escola (ROCHA, 2012), os objetivos propostos em torno de seu ensino para este público-alvo (COMBER, 2006), bem como a questão da ausência de orientações curriculares nacionais e a exclusão da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no segmento do Ensino Fundamental-I. A partir de um recorte da minha tese de doutorado (PARDO, 2018) sobre o tema, sugiro alguns desdobramentos possíveis, visando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do idioma voltados para a educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005, CYRANKA; SCAFUTOO, 2011, OSS, 2013). Em seguida, analiso alguns exemplos de atividades presentes no livro didático adotado durante a realização da pesquisa e concluo problematizando a questão da utilização da língua portuguesa nas aulas de inglês no Ensino Fundamental-I.

Palavras-chave: Letramentos. Educação Linguística. Ensino e aprendizagem de inglês. Ensino Fundamental-I. Escola pública.

Abstract: this paper aims at analyzing the implementation of English teaching in the early years of school (ROCHA, 2012), the objectives concerning this target public (COMBER, 2006), as well as the lack of national curricular guidelines for this educational sector, and the exclusion of the primary school level in the National Textbook Program (*Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*). Based on data generated during my doctoral research (PARDO, 2018), I suggest potential unfoldings to develop English teaching as a form of Linguistic Education (BAGNO; RANGEL, 2005, CYRANKA; SCAFUTOO, 2011, OSS, 2013). Subsequently, I seek to examine some sample activities from the student's book used at schools during my research, and finally, I conclude by problematizing the use of Portuguese in English classes in the early years.

Keywords: Literacies. Linguistic Education. Teaching and learning of English. Elementary school. Public school.

Introdução

Primeiramente, a fim de situar meu lugar de fala, compartilho brevemente um pouco da minha trajetória como professor de inglês na escola pública no Ensino Fundamental-I (doravante EF-I) e também como pesquisador do tema, durante a realização da minha tese de doutorado (PARDO, 2018). Iniciei minha carreira como professor de inglês no EF-I em 2004,

¹ Departamento de Letras – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Cubatão, SP, Brasil. E-mail: fernando.pardo@usp.br

em uma escola da rede pública de ensino do município de Osasco, na grande São Paulo, em um bairro de classe baixa da periferia. Apesar de possuir uma estrutura física razoável, a escola tinha diversas carências de espaços e materiais didáticos adequados. Também havia uma série de outros problemas de ordem social, tais como o abandono e o abuso sexual na infância, a criminalidade, o envolvimento com o tráfico e o consumo de álcool e drogas por parte dos pais, entre outros. No entanto, é importante ressaltar que estes problemas listados não se limitam a esta camada social, ocorrendo também em contextos mais elitizados e privilegiados da sociedade.

A inclusão da disciplina de língua inglesa na grade do EF-I ocorreu juntamente com as disciplinas de Artes e Educação Física, mudanças decorrentes do processo de municipalização das antigas escolas estaduais, no início dos anos 2000. Fiz parte da primeira turma de professores que iniciaram na disciplina em 2004, quando da realização do primeiro concurso na área de língua inglesa. Bohn (2003) resalta que, com relação às políticas educacionais, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) trouxe mudanças substanciais para as políticas de ensino de línguas nos níveis de ensino fundamental e médio. Para ele, a LDB contribuiu para a descentralização das decisões educacionais, uma vez que transferiu essa tarefa para as autoridades estaduais e municipais. No entanto, o autor afirma que, apesar da boa receptividade da mudança por parte das autoridades escolares, estes contextos educacionais não estavam preparados para lidar com tais responsabilidades (BOHN, 2003, p. 165-166).

Os reflexos destas políticas educacionais sem um planejamento cuidadoso podiam ser notados no contexto onde eu atuava. No início, sequer havia orientações curriculares para o ensino da língua inglesa no segmento do EF-I, o que de certa forma, aliado também à falta de material didático adequado disponível e minha falta de experiência com este tipo de escola e público, foi um grande desafio a ser superado. Naquela época, recebemos uma lista dos conteúdos a serem trabalhados e cada professor ministrava suas aulas da forma que julgava mais adequada, de acordo com sua formação e experiência pessoal.

Lecionei para as turmas dos 4^{os} e 5^{os} anos do EF-I, cujos alunos tinham idades entre 8 e 12 anos. Em média, as salas de aula tinham um número de 30 a 35 alunos. Muitos destes alunos ou suas famílias eram migrantes de outras regiões do país, principalmente do Norte e Nordeste do Brasil. Era possível observar uma grande heterogeneidade em relação ao seu nível de aprendizagem, já que dentro de uma mesma sala havia alunos alfabetizados, semialfabetizados e não alfabetizados. A heterogeneidade também se mostrava presente em

relação à diversidade geográfica, étnico-racial e cultural. Uma vez que não tínhamos muitos recursos, exceto por uma coleção de livros didáticos deteriorados pelo tempo de uso e baseados ainda no método Gramática-tradução, lousa e giz, era muito desafiador promover práticas de ensino da língua que contemplassem a inclusão de recursos diferenciados ou tecnologias digitais. Permaneci no quadro de professores até meados de 2014, quando passei a lecionar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ou seja, continuo atuando como professor de inglês na escola pública, porém agora em um contexto um pouco mais “privilegiado”.

Em relação à minha pesquisa de doutorado, a partir da autoetnografia, modalidade que transita entre a etnografia e a autobiografia, busquei investigar em que medida as teorias de Letramentos (KALANTZIS; COPE 2000, 2008, LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013, GEE, 2004, MONTE MÓR, 2013, 2014, 2018, JORDÃO, 2014, MENEZES DE SOUZA, 2011) seriam ou não adequadas ao ensino de inglês nos anos iniciais do EF-I público na escola mencionada. Resumidamente, por meio dos dados gerados durante o período em que trabalhei naquela escola, a pesquisa buscou analisar uma proposta pedagógico-educacional orientada pelas teorias de Letramentos, elaborada por mim e aplicada com minhas próprias turmas do 4º e do 5º ano do EF-I. Observei o desenvolvimento do senso crítico, no que se refere aos alunos, bem como as estratégias para o ensino de inglês e minha própria atuação como professor/pesquisador naquela proposta. Além disso, procurei examinar as epistemologias relacionadas às visões de ensino de inglês daquele contexto, assim como discutir outras maneiras de se abordar o ensino da língua inglesa de forma crítica e que considerassem as especificidades dos sujeitos e do contexto investigado.

Mesmo com a existência de diversos problemas de ordem econômica e social, como a falta de recursos didáticos e tecnológicos, espaços inadequados para as práticas pedagógicas e o número excessivo de alunos por sala de aula, a hipótese trabalhada durante a pesquisa foi a de que estes elementos não seriam impeditivos para o desenvolvimento de práticas situadas, a fim de promover o ensino crítico da língua, pautado na pluralidade e diversidade de saberes presentes na escola pública. Pude constatar, a partir da literatura consultada e da análise das orientações curriculares do município pesquisado, que há certa desatualização pedagógica no campo investigado, assim como um distanciamento entre as práticas observadas e as orientações curriculares que existem atualmente. Assim, neste artigo, busco problematizar a forma como a disciplina de língua inglesa tem sido implantada no EF-I, sobretudo na escola pública, e os desafios que envolvem o ensino e a aprendizagem de inglês neste contexto.

O inglês no EF-I público: por quê? para quê? para quem?

Pelo fato de a implantação da língua inglesa nos anos iniciais do EF-I público ainda ser optativa, isto tem ocorrido de forma lenta e gradativa. Este fator reforça as desigualdades para aqueles que não têm acesso ao aprendizado do idioma na escola pública regular, visto que o ensino de inglês já é uma realidade consolidada nas escolas privadas. O fato desta implementação ser gradativa no EF-I público implica também a exclusão da participação da disciplina no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e, como consequência disto, a falta de material didático para ser trabalhado com os alunos em sala de aula. Isto traz à tona a maneira desconexa e principalmente desigual como a língua inglesa é difundida nos anos iniciais das escolas públicas do país (ROCHA, 2012).

A LDB (BRASIL, 1996) enfatiza, dentre as finalidades da Educação Básica, o desenvolvimento do educando de forma a “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (p. 20). Nas últimas décadas, o argumento de que a língua inglesa tornou-se indispensável para que o indivíduo possa progredir no trabalho, assim como em seus estudos, trouxe à tona a hipótese de que quanto mais cedo iniciar o estudo do idioma, mais a criança será bem sucedida (COMBER, 2006). Assim, devido também à influência da mídia em torno da promoção dos institutos de idiomas e das escolas bilíngues, parece haver uma necessidade de a escola pública tentar não ficar para trás nessa corrida competitiva, desigual e desleal. Toma-se como base, sobretudo, o argumento do Período Crítico, cuja ideia é a de que a criança teria mais êxito em aprender uma segunda língua antes da puberdade, visto que seu cérebro ainda é capaz de utilizar mecanismos que auxiliam a aprendizagem da língua materna (CAMERON, 2001). Para Finger (2007), o Período Crítico pressupõe que o ser humano aprende o idioma com mais facilidade até certa idade, pois o desenvolvimento neurobiológico natural do indivíduo criaria limites para sua capacidade de aprendizagem da língua devido à perda da plasticidade do cérebro. No entanto, Lightbown (2000) menciona que pesquisas realizadas com crianças demonstram o quão sutil é a influência da língua materna sobre a produção e as percepções do aprendiz sobre aspectos gramaticais da língua estrangeira.

Cameron (2001) afirma que há muitas alegações a respeito das vantagens de se iniciar o aprendizado da língua nos anos iniciais da escola, porém existe a necessidade da realização de mais estudos que comprovem em que medida estas asserções seriam verdadeiramente

comprovadas. Para ela, a maneira como esta modalidade de ensino tem sido implementada é muito complexa e influencia o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Ela sinaliza que ainda são necessários estudos comparativos de diferentes contextos sociopolíticos para avaliar o impacto e a influência da implantação da disciplina nesta fase escolar.

O fato é que nem mesmo os pesquisadores chegaram a um consenso em relação à idade ideal para o início do aprendizado da língua estrangeira (LE), de forma que ainda há muitas controvérsias em relação ao tema, conforme afirmam Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001). A meu ver, a oferta do ensino da língua inglesa nos anos iniciais da escola pública representa uma preocupação com a igualdade de oportunidades para todos e todas, uma vez que a implantação da disciplina nos anos iniciais da rede privada já é uma realidade consolidada. No entanto, é necessário estarmos atentos, principalmente no que se refere às visões e aos objetivos que são construídos em torno do ensino da língua inglesa neste setor, bem como analisarmos de forma crítica as implicações do papel hegemônico que esta língua exerce na atualidade. Por isso, sem negar a importância do conhecimento da língua inglesa, acredito que a base para o ensino desta língua no EF-I público não pode se pautar somente na lógica neoliberal de motivação econômica, visando à competição e ao desenvolvimento individual, sob o argumento de que na sociedade globalizada a criança precisa aprender o idioma para lidar com as novas tecnologias e, no futuro, conseguir um bom emprego, destacar-se profissionalmente e ser bem-sucedida.

Apesar da relevância dos fatores mencionados acima, considero que o ensino da língua inglesa no EF-I não deve se pautar apenas no aspecto utilitário da língua, mas também no aspecto educacional, vista como prática social para o desenvolvimento de uma formação cidadã, crítica e plural em diferentes contextos sociais. Portanto, o entendimento que tenho sobre o papel do ensino da língua inglesa no EF-I vai ao encontro do conceito de educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005, CYRANKA; SCAFUTTO, 2011, OSS, 2013) e considera as relações entre língua, sujeito e sociedade.

Cyranka e Scafutto (2011) observam que o estudo de línguas – apesar das autoras se referirem ao estudo da língua portuguesa, acredito que possa se estender também à língua inglesa – na perspectiva da educação linguística, sobretudo no Ensino Fundamental, deve orientar o papel da escola em promover ao aluno a “compreensão da língua como um fenômeno variável, heterogêneo, expressão de diferentes culturas e modos de ser que constituem a complexa sociedade humana” (p.47). Nas pesquisas de Oss (2013) sobre a educação linguística e sua relação com o ensino de inglês, a autora enfatiza a importância de

se reconhecer a questão da diversidade linguística e seu impacto no entendimento do sujeito e da própria cidadania. De acordo com a autora:

A criança, ao alcançar idade escolar e ao ingressar nesta instituição social, inicia a sua inserção no mundo das mais diversas e inusitadas manifestações linguísticas. A partir daí, a importância que tal socialização adquire poderá ser fundamental para a aceitação ou para o repúdio das manifestações que compõem a ideologia linguística que o sujeito desenvolverá. Essas manifestações estarão, portanto, relacionadas à sua língua materna e à/s sua/s língua/s de socialização intermediária. Nesse sentido, quanto mais receptivo ou exposto às manifestações linguísticas do seu entorno, maior será o proveito do sujeito, que terá como perceber a si mesmo e ao outro (OSS, 2013, p. 686-687).

Observo que Oss enfatiza como se dá a relação entre a língua, o sujeito e o processo de socialização, desde os anos iniciais da escolarização, e como a exposição à diversidade de manifestações linguísticas impacta no desenvolvimento de ideologias linguísticas e também na percepção da criança enquanto sujeito, bem como no contato com o outro. Em seguida, ela complementa:

Ao desconhecer o outro como influência legítima desconhece-se também a si mesmo porque a falta de referência externa fortalece a miopia que distancia o cidadão da sua inserção no mundo do trabalho, das tecnologias, das ciências, da heterogeneidade e da complexidade que é, em última análise, o mundo em que estamos inseridos neste momento histórico (OSS, 2013, p. 687).

Entendo, a partir do exposto, o quanto é importante, no contexto sócio-histórico atual, aprender a lidar com as diferenças por meio do contato com o outro, seja através da língua inglesa ou por qualquer outro meio, para que o sujeito possa lidar com toda a complexidade e heterogeneidade que irá se deparar no mundo das relações sociais, de trabalho e no contato com as tecnologias.

Duboc (2014) nos alerta para a importância de abordarmos a questão da diversidade no mundo globalizado, não apenas considerando aspectos culturais, mas também identitários, sociais e ideológicos em que a língua estrangeira atue de maneira relevante na formação crítica e ética do aluno. A meu ver, é absolutamente importante abordar as diferenças (e

semelhanças) entre os aspectos culturais, identitários, sociais e ideológicos que emergem no contexto do ensino da língua inglesa, não apenas para conhecer diferenças sobre costumes e tradições, mas principalmente para tentar compreender de forma dialógica porque o outro pensa e age de determinada forma, isto é, quais são os fatores que levam o outro a se comportar e ser do jeito que é, de forma que nesta relação de alteridade o sujeito possa, da mesma maneira, compreender a si próprio.

E o material didático, como é que fica?

Um dado apontado por Duboc (2014) é a crescente valorização do ensino de línguas estrangeiras e a inclusão das mesmas nas políticas públicas por meio do PNLD, uma vez que, anteriormente ao ano de 2010, os alunos das escolas públicas não recebiam livros didáticos de inglês de forma gratuita. Entretanto, devido ao fato de a disciplina ainda ser optativa no EF-I público, ela não foi incluída no PNLD nas séries iniciais da educação básica. Desta forma, na rede onde lecionei, as escolas não recebiam os livros do programa, o que tornava o trabalho em sala de aula ainda mais desafiador, principalmente devido à falta de recursos didáticos apropriados. Em relação ao material didático, a importância de se fazer uma escolha informada dos livros a serem utilizados em sala de aula deve ser levada em conta, visto que a seleção dos conteúdos, assim como a forma que são organizados no currículo da disciplina, não deveria ser aleatória. De fato, estes materiais carregam consigo as necessidades, interesses e ideologias das instituições em que são criados e, por este motivo, não podem ser vistos como naturais ou neutros (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997).

Na escola onde atuei, a escolha do livro adotado para a disciplina de língua inglesa ocorreu de forma arbitrária e sem nenhuma consulta ou participação dos docentes, somente cerca de um ano após a implantação das aulas de inglês na rede, ou seja, durante o primeiro ano em que as aulas ocorreram os professores não podiam contar com nenhum tipo de material de apoio fornecido pelo município, exceto giz e lousa. Cabia, então, a cada um de nós elaborar nosso próprio material. O que aparentemente poderia soar como uma vantagem, já que cada professor teria a liberdade de trabalhar da forma que julgasse mais conveniente, na verdade, tornou-se um problema. A falta de recursos básicos, como uma máquina de xerox, e até mesmo a concessão de cotas limitadas de folhas de sulfite para cada professor, obrigava a maioria dos docentes a utilizar basicamente giz, lousa e muita criatividade.

Os livros adotados pela município pertenciam à coleção *Playing in English* (LIMA; CARVALHO, 1996), uma série de quatro volumes da editora FTD. Os quatro volumes foram concebidos para serem utilizados da 1ª à 4ª série do EF-I, uma vez que àquela época o Ensino Fundamental de nove anos ainda não havia sido implantado. Porém, nas escolas do município, as aulas de inglês iniciavam apenas a partir da 3ª e da 4ª série (atualmente 4º e 5º anos), o que, de certa forma, causava confusão na utilização do material por parte dos professores.

Foram adquiridas apenas quarenta unidades da coleção para toda a escola com recursos financeiros provenientes da própria prefeitura do município, ou seja, os professores utilizavam os mesmos quarenta livros com todas as turmas e tinham que transportá-los de sala em sala a cada troca de turma. Estes mesmos quarenta volumes continuavam a ser usados até 2014, período em que deixei o cargo de professor do EF-I. É claro que, com o passar do tempo, já não havia mais do que vinte unidades, as quais estavam completamente deterioradas pelo tempo e pelas condições de uso.

A primeira questão com relação ao número limitado de livros é que, logicamente, eles não eram consumíveis, pois ao final do ano eles não seriam substituídos por livros novos, devendo, assim, ser reutilizados com as turmas do ano seguinte. Deste modo, os alunos tinham que copiar e responder as atividades em seus cadernos, o que prejudicava muito o andamento da disciplina, devido, principalmente, ao tempo escasso das aulas. Além disso, diversas atividades do tipo “recorte e cole” ou “pinte as figuras” não podiam ser realizadas para que os livros fossem preservados.

De forma geral, o livro didático adotado priorizava o ensino da língua inglesa com ênfase no aprendizado de itens lexicais descontextualizados. Ao lado de Gee (2004), entendo que a aprendizagem precisa ser tratada também como um processo cultural, pois, conforme defende o autor, a aprendizagem associada a experiências culturais significativas, em detrimento ao processo de memorização de palavras de forma isolada e descontextualizada, facilita a construção do conhecimento. Ele também afirma que o conceito de aprendizado, entendido como um processo cultural, promove o conhecimento por meio da ação e do contato com o outro, não apenas a memorização de palavras fora de seu contexto de aplicação (2004, p.35). Portanto, concordo com o pensamento do autor de que as pessoas aprendem melhor quando conseguem conectar as palavras e estruturas às suas experiências vividas, ou ainda, quando conseguem fazer simulações das situações que eventualmente serão vivenciadas, de forma que estejam prontos para agir nos contextos em que a linguagem será utilizada (GEE, 2004, p.3). Para Rocha (2012), trata-se de desenvolver a competência, a qual

se encontra sempre em construção, em transformação e inacabada, para que o falante possa agir, de forma plena e crítica, nos diversos contextos e práticas sociais em que a língua se apresenta.

Além disso, conforme Comber (2006), desde a década de 1980, pesquisadores têm questionado a forma como os materiais didáticos destinados aos anos iniciais da escolarização são elaborados. Muitas vezes, esses materiais não contemplam questões de raça, gênero e classes sociais. Observe o exemplo da figura retratada na unidade do livro cujo tema era a família:



Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996

A imagem da família representada no livro traz uma noção nuclear, idealizada e estereotipada, isto é, pai, mãe e dois filhos. Uma família branca e de cabelos loiros, todos bem vestidos, assim como muitas vezes é exposta na mídia. Trata-se do tipo de família que aparece nos comerciais de Coca-Cola, mas que não representava a realidade da diversidade de famílias presentes no contexto dos meus alunos.

Além disso, o conteúdo dos materiais normalmente apresenta uma série de restrições, como a infantilização dos temas abordados e a suposta “inocência” com relação à escrita da criança. Comber cita Baker e Freebody (1989, *apud* COMBER, 2006), os quais afirmam que o conteúdo aparentemente neutro e inocente dos textos destinados a esta faixa etária fornece informações que ensinam comportamentos que passam a ser assimilados pela criança, tais como treinamentos normativos de como suas vidas deveriam ser e de como suas famílias deveriam se parecer. Os autores também criticam algumas atividades propostas, de cunho linguístico e gramatical, em que a criança é direcionada a produzir respostas “corretas” de acordo com a sequência de perguntas e respostas estabelecida na atividade, como podemos notar no exemplo que selecionei logo abaixo:

Figura 2 – Atividade do livro *Playing in English*

2 Responda em inglês, conforme o modelo.



What color is the bird?
The bird is blue.



What color is the fish?



What color is the dog?

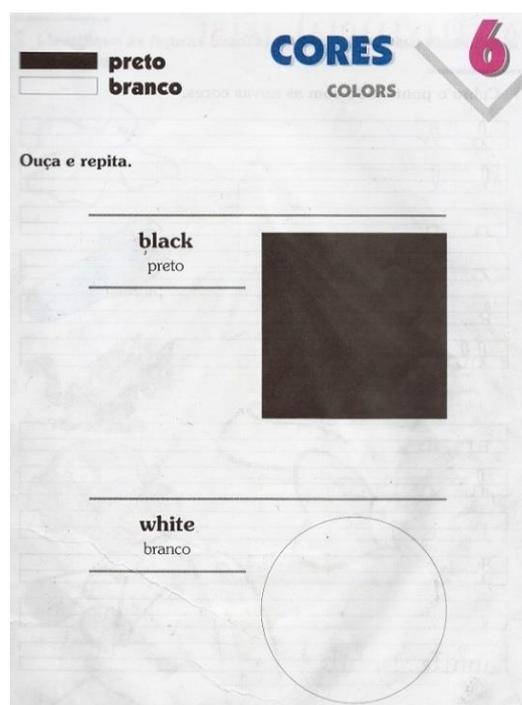


What color is the cat?

Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996.

Outro aspecto importante a ser considerado é que os tipos de atividades propostas pelo livro ainda utilizavam a tradução dos termos para a língua portuguesa, mesmo em situações em que o significado seria óbvio, como no exemplo a seguir:

Figura 3 – Atividade do livro *Playing in English*



Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996).

Percebe-se neste tipo de atividade que a capacidade de construção de sentidos do aluno é claramente subestimada, já que bastaria olhar para as cores para que o aluno pudesse facilmente identificá-las, sem a necessidade de recorrer à tradução. Assim, além das atividades propostas focarem apenas no ensino do léxico como uma prática reprodutiva, conforme critica Rocha (2012), tais atividades também menosprezavam a capacidade de construção de sentidos dos aprendizes, transformando esta habilidade em um processo totalmente passivo.

Ao lidar com os livros didáticos nas aulas de língua inglesa no EF-I público, observa-se a necessidade do desenvolvimento do olhar crítico para que se possa analisar de que forma aspectos linguísticos, políticos e culturais são abordados e de que maneira as perspectivas e

ideologias estão representadas, já que todas as formas de representação são subjetivas e trazem interpretações da realidade, as quais não poderiam ser consideradas verdades absolutas e universais. Além disso, ressalto a importância de não subestimarmos o potencial de análise crítica e de construção de sentidos da criança, nas esferas intelectual e social, no dia a dia das práticas escolares, já que, de acordo com Comber (2006), frequentemente os alunos desta faixa etária são equivocadamente considerados imaturos, ingênuos ou incapazes de construir sentidos de forma crítica.

E português na sala de aula, pode?

Cameron (2001) argumenta que, pelo fato de a criança nas séries iniciais ainda não estar plenamente alfabetizada em sua língua materna, o predomínio da oralidade, em detrimento à leitura e à escrita, prevalece no ensino de inglês. Deste modo, a autora defende que o ensino do idioma por meio das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) não seria apropriado neste tipo de contexto, no qual professores deveriam privilegiar o planejamento e o desenvolvimento de habilidades informadas por meio de conhecimentos específicos e tópicos relacionados ao letramento da criança propriamente dito, de forma integrada ao desenvolvimento da língua falada.

Para Siqueira e Anjos (2012), há uma visão predominante nas políticas educacionais de que a única justificativa para o ensino de inglês na escola pública está relacionada ao desenvolvimento da leitura, pois assume-se que o inglês é usado para a comunicação apenas por uma parcela minoritária da população pertencente à elite que utiliza o idioma para se comunicar com falantes nativos ou não nativos, dentro e fora do Brasil. Da mesma forma, justifica-se a predominância do foco na leitura devido ao fato de que exames como o vestibular ou provas de admissão em cursos de pós-graduação, em sua maioria, requerem apenas o domínio da habilidade de leitura.

Em relação aos documentos oficiais, tomarei como referência as orientações da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Língua Inglesa* (BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental-II, uma vez que não há ainda orientações nacionais para o ensino da língua inglesa no 1º ciclo. As orientações presentes no documento estão divididas em cinco eixos orientadores, sendo eles: (1) eixo *Oralidade*; (2) eixo *Leitura*; (3) eixo *Escrita*; (4) eixo *Conhecimentos linguísticos*; e (5) eixo *Dimensão intercultural*.

Segundo o documento, o eixo *Oralidade* deve abordar diversas situações de uso oral da língua inglesa, tanto em situações de produção oral (fala), quanto de compreensão auditiva (escuta), seja no contato face a face ou através de outros meios de circulação autênticos (cinema, internet, TV, etc.), promovendo a “negociação na construção de significados compartilhados pelos interlocutores” (BRASIL, 2017, p. 241). Quanto ao eixo *Leitura*, o foco deve ser a construção de sentidos, de forma crítica, a partir da interação do leitor com os textos escritos, os quais devem englobar práticas situadas, diversos gêneros escritos em língua inglesa e seus contextos de produção. O eixo *Escrita* leva em conta dois aspectos do ato de escrever, sendo eles: (1) sua natureza processual e colaborativa e (2) a escrita como prática social e o protagonismo do aluno. Desta forma, de acordo com o documento, é preciso tratar a escrita como um processo autoral, de maneira gradual, ou seja, partindo de textos com poucos recursos verbais para, posteriormente, trabalhar com textos mais elaborados. Já o eixo *Conhecimentos linguísticos* enfatiza as “práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 243). Além disso, neste eixo, o estudo dos aspectos estruturais da língua inglesa e seu funcionamento sistêmico devem ocorrer de forma indutiva. Finalmente, no eixo *Dimensão intercultural* o foco está nas relações de identidades, diversidade e a alteridade para a compreensão das diferenças de grupos culturais distintos. Isto implica o entendimento do inglês como língua franca e os diferentes papéis e valores desta língua no mundo.

Posto isto, ao lado de Rocha (2012), concordo que o foco predominante em apenas uma habilidade não atende ao caráter transcultural, heterogêneo e multimodal da comunicação na sociedade contemporânea. Em se tratando de habilidades a serem desenvolvidas no EF-I, o foco poderia ser direcionado ao desenvolvimento da leitura, da prática escrita, da comunicação oral contextualizada e também da dimensão intercultural, conforme sugerido na BNCC, uma vez que tais práticas parecem mostrar-se mais alinhadas com as constantes transformações que ocorrem na sociedade contemporânea multifacetada, desde que adaptadas para a idade e o nível dos alunos do EF-I público. É importante reiterar que muitos dos alunos do EF-I público ainda não estão alfabetizados em sua língua materna, portanto, há de se considerar a leitura como um processo mais amplo, envolvendo textos verbais e não verbais, incluindo-se textos visuais e imagéticos.

Lorenzi e Pádua (2002) afirmam que mesmo a criança que ainda não está alfabetizada “já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos,

imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas” (p.35). Um aspecto importante a ser considerado sobre o letramento é o de que trabalhar com textos, exclusivamente em língua inglesa escrita, seria inapropriado, pelo fato dos alunos do EF-I público ainda não terem a proficiência necessária para isso. Em relação ao desenvolvimento da leitura em língua inglesa, Monte Mór sugere que “compreender o texto é importante, mas relacioná-lo com o universo do aluno, promover a interpretação e a crítica são propósitos igualmente relevantes quando se lê e quando se promove a formação de pessoas” (2010, p. 38).

De acordo com Terra (2004), para que se possa considerar a importância do papel dos conhecimentos prévios dos alunos na aprendizagem da LE, é preciso considerarmos também o papel da língua materna na construção de conhecimentos nesta LE. A partir de uma perspectiva vygotskiana de aprendizagem, a autora parte do pressuposto de que a língua materna “funcionaria como uma espécie de ‘porta de entrada’ para a segunda, isto é, os conhecimentos já adquiridos em LM seriam os pontos de ancoragem para os novos conhecimentos a serem construídos na língua-alvo” (TERRA, 2004, p.103, aspas da autora).

Portanto, devido principalmente à faixa etária e ao conhecimento prévio limitado da língua inglesa por parte dos meus alunos do EF-I público, tornou-se não apenas útil, mas necessária a utilização da língua portuguesa nas aulas de inglês, sobretudo para que pudessem manifestar suas opiniões de forma crítica e também ter seu conhecimento prévio de mundo legitimado durante as discussões e atividades propostas em sala de aula.

Considerações finais

A premissa dos estudos sobre globalização de que saber o idioma inglês pode representar vantagens, tais como oportunidades, *status* social, participação no mundo dos negócios, assim como a interação e o contato com falantes de outros idiomas (MONTE MÓR; MORGAN, 2014) tem perpetuado a ideia de que quanto mais cedo iniciar o estudo da língua, melhor sucedida será a criança na sua aprendizagem. No entanto, esta premissa nem sempre reflete a realidade dos múltiplos contextos escolares onde a língua inglesa é ensinada, sobretudo a complexidade presente no ambiente da escola pública.

Percebe-se, portanto, a necessidade de investigarmos a possibilidade do desenvolvimento de propostas educacionais de ensino de língua inglesa, de forma que os objetivos instrucionais sejam redefinidos e expandidos, não apenas como abordagens

estruturalistas e instrumentais, objetivando o aprendizado do inglês para viajar, fazer um intercâmbio ou se inserir no mercado de trabalho, mas também com propósitos voltados para uma educação linguística. Este conceito envolve a tarefa do professor de buscar a conscientização acerca das relações entre língua, sujeito e sociedade, assim como o papel do aluno enquanto cidadão local e global para atuar transformando o contexto em que está inserido, quando e caso julgar necessário.

Observei que a implementação gradual do ensino da língua inglesa nos anos iniciais do EF-I público tem reforçado as desigualdades de oportunidades para aqueles que não têm acesso ao aprendizado do idioma em outros locais, tais como nos institutos de idiomas privados. Além disso, a implantação do idioma de forma gradativa e sem planejamento no EF-I público em nível nacional implica a exclusão da participação da disciplina no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e, como consequência disto, a falta de material didático específico para ser trabalhado em sala de aula, principalmente nas escolas que não possuem recursos próprios.

Os resultados da minha pesquisa indicaram que, para o desenvolvimento de propostas pedagógico-educacionais de ensino de língua inglesa, baseadas nas teorias de Letramentos e de educação linguística, é importante considerar, sobretudo, o contexto dos sujeitos, da escola e da comunidade em que as práticas ocorrem. Deste modo, quaisquer tentativas de desenvolvimento de práticas de Letramento Crítico em sala de aula dependem, inevitavelmente, da negociação de sentidos, da minha história e das histórias de vida de meus alunos. Desta forma, adoto o posicionamento de que o desenvolvimento de práticas de Letramento Crítico é sempre e necessariamente local, não havendo possibilidade para a prescrição de receitas ou fórmulas preestabelecidas. Além disso, resalto a importância de se promover novas hierarquias em sala de aula, principalmente de forma mais horizontal, de modo que o professor e os alunos construam práticas de ensino e aprendizagem colaborativas, em detrimento às práticas unilaterais de cima para baixo. Tais práticas precisam valorizar o papel protagonista do aluno detentor de conhecimentos prévios, os quais podem e devem ser legitimados pela escola.

Referências

ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para se aprender línguas: mitos e fatos. **Contexturas** - Ensino Crítico da Língua Inglesa, São Paulo, n.5, p. 11-27, 2000/2001.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, vol. 22 (2), p. 159-172, 2003.

BRASIL, LDB. Lei 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 12 dez. 2019.

CAMERON, L. **Teaching Languages for Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COMBER, B. Critical Literacy: What does it look like in the early years? In: HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). **Handbook of early childhood literacy**. London: SAGE Publications, p. 355-368, 2006.

CORREA, L. M. S. Aquisição da Linguagem: Uma Retrospectiva dos Últimos Trinta Anos. **D.E.L.T.A.**, v. 15, nº especial, p. 339-383, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4022.pdf> Acesso em: 12 dez. 2019.

CYRANKA, L. F. M.; SCAFUTTO, M. L. Educação Linguística: Para além da “Língua Padrão”. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 41-64, mar./ago. 2011.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL R. F. (Orgs.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 209-229, 2014.

FINGER, I. A abordagem conexcionista de aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p.70-82, 2007.

GEE, J.P. **Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling**. New York and London: Routledge, 2004.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 195-207, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social features**. London and New York: Routledge, 2000.

_____. **New Learning: elements of a science of education**. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**. Changing Knowledge and Classroom Learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. **New Literacies**. Everyday Practices and Classroom Learning. Berkshire: Open University Press, 2006.

_____. Social and Cultural Studies of New Literacies from an Educational Perspective. In: LANKSHEAR, K., KNOBEL, M. (Eds). **A new literacies reader: Educational Perspectives**. New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang, p.1-19, 2013.

LIGHTBOWN, P. M. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. **Applied Linguistics**, v. 21, p. 431-462. Oxford University Press, 2000. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/21/4/431/183077?redirectedFrom=fulltext> Acesso em: 12 dez. 2019.

LIMA, C.M.O., CARVALHO, W. **New Playing in English**. São Paulo: FTD, 1996.

LORENZI, G.C.C.; PÁDUA, T. W. Blogs nos anos iniciais do Fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 35-54, 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F., ARAUJO, V. A. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco e Littera Editorial, p. 128-140, 2011.

MONTE MÓR, W. **Caderno de Orientações Didáticas para EJA: Línguas Estrangeiras**. São Paulo: SME/DOT/EJA, 2010.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Edição ampliada. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 31-50, 2013.

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

_____. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; MONTE MÓR, W. **Letramentos em prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes Editores, p. 315-335, 2018.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing “Activism” and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? **Revista Interfaces Brasil/Canadá**, v. 14, n. 2, p.16-35, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6733/4639> Acesso em: 10 dez. 2019.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice**. New Jersey: Hampton Press, Inc, 1997.

OSS, D. B. Educação linguística e formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.

ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas Sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SIQUEIRA, D. S. P., ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

TERRA, M. R. Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 43, n. 1, p. 97-113, Jan./Jun. 2004.