

# Que Inglês É Esse que Ensinamos na Escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância

Gabrielli Martins **MAGIOLO\***  
Juliana Reichert Assunção **TONELLI\*\***

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora efetiva de Inglês da Secretaria de Educação (SEED-PR). Contato: gabrielli.magiolo@uel.br.

\*\* Mestrado (2005) e Doutorado (2012) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente no curso de Letras Inglês e em Programas de Pós-Graduação (*stricto sensu*) na UEL. Contato: teacherjuliana@uol.com.br.

## Resumo:

O presente artigo objetiva promover reflexões sobre o papel do gênero história infantil (HI) (TONELLI, 2005) e uma proposta de encaminhamento para o processo de ensino e de educação linguística na infância com vistas ao plurilinguismo (PERREGAUX *et al.*, 2003). Para isso, retomamos o conceito de literatura infantil de cunho emancipatório e autoritário (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ZILBERMAN, 2003), a fim de sugerir o ensino de línguas em torno do gênero HI como propulsor de uma educação linguística que rompa com uma formação limitante. Buscamos, no movimento britânico *Language Awareness* (JAMES; GARRET, 1993; HAWKINS, 1999), um instrumento teórico-metodológico para o trabalho com a HI em sala de aula, para uma proposta de educação linguística que promova a diversidade linguística, o plurilinguismo e a abertura/sensibilização às línguas, na infância (TONELLI; CORDEIRO, 2014). Consideramos que o gênero HI pode contribuir para a educação linguística da criança em relação à percepção do outro e das diversas culturas, pois pode elevar o nível de compreensão sobre si e sobre suas práticas discursivas. Neste caso, a HI e a escolha da obra literária ocupam um lugar importante na organização do ensino, em especial no que diz respeito a promover a emancipação do aprendiz.

## Palavras-chave:

Língua estrangeira para crianças. História infantil. Plurilinguismo.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, dez. 2020*

*Recebido em: 10/07/2020*

*Aceito em: 22/10/2020*

# Que Inglês É Esse que Ensinamos na Escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância

Gabrielli Martins Magiolo; Juliana Reichert Assunção Tonelli

## INTRODUÇÃO

Do ponto de vista do ensino de línguas estrangeiras<sup>1</sup> (LE), a exclusão social já está implicada a partir de seu caráter não obrigatório para os anos iniciais do ensino fundamental, visto que, uma vez que não se pode garanti-lo para todos, a exclusão daqueles que não têm acesso a ele torna-se automática (TONELLI, 2005; ROCHA, 2007; TONELLI; CHAGURI, 2014). No caso do ensino em escolas públicas, parece não haver interesse federativo em organizar as iniciativas de implementação de línguas na infância, tampouco em oferecer orientações curriculares (MELLO, 2013; TANACA, 2017; ÁVILA, 2019; MAGIOLO, 2019). Assim, a tensão entre a oferta de LE nos setores público e privado tem sido abordada por pesquisadores (ROCHA, 2009; GIMENEZ, 2013) que buscam problematizar (e denunciar) tais diferenças no ensino de LE.

No intuito de promover possíveis reflexões para as práticas de ensino de LE, este trabalho tem como foco o ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC) na escola pública, para o qual não existem diretrizes curriculares e, apesar de o tema estar em crescente evidência dentro do território acadêmico, ainda não chegamos a um consenso no que tange às epistemologias que podem orientar este ensino a fim de que contribua com as crianças em processo de formação. Muito tem se falado da necessidade de implementação de LEC nos anos iniciais de escolarização, bem como da importância da formação docente inicial e continuada para atuar nesse contexto; porém ainda são poucas as contribuições no sentido de teorizar e efetivar princípios para sua implementação.<sup>2</sup>

É desta reflexão que surgem nossas indagações: qual é a visão de ensino de línguas que pretendemos desenvolver? Como tornar essas aulas significativas para este contexto? As aulas de LEC podem ajudar o aluno da escola pública?<sup>3</sup>

Ao revisitar as orientações dos documentos oficiais para o ensino de LE, percebe-se que há, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), a preocupação com a formação do aluno enquanto cidadão crítico. Porém, em 2017, o novo documento regulador da educação no Brasil imprime novas visões para o ensino de línguas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, “aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (2017, p. 241). Nesse sentido, o ensino deveria assumir caráter formativo dentro de uma perspectiva de educação linguística consciente e crítica que aproxime as funções pedagógicas e políticas do ensino.

<sup>1</sup> Adotamos o termo língua estrangeira, em vez de língua adicional, porque o foco deste trabalho é a escola pública, cujos diretrizes e documentos oficiais também utilizam esta opção terminológica.

<sup>2</sup> Tonelli e Cordeiro (2014) advogam pela perspectiva de reflexão sobre as línguas em atividades organizadas a partir de uma sequência didática. Alinhando-nos à posição dessas autoras e, neste trabalho, consideramos ainda a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para propor uma educação linguística que considere também a justiça social.

<sup>3</sup> Obviamente, não pretendemos aqui elaborar um modelo a ser seguido; muito pelo contrário, nosso objetivo é uma reflexão teórica para fomentar o debate sobre o tema. Acreditamos que tudo que se organiza de forma colaborativa passa a ser responsabilidade compartilhada e, por isso, há mais chances de se tornar bem-sucedida.

Esta aproximação de funções provoca, segundo a BNCC, uma indagação: “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (2017, p. 241). Tal questionamento foi incluído no título deste artigo por ter sido o ponto de partida para as reflexões aqui apresentadas, pois, quando a Base se propõe a fazer esta pergunta para o ensino da língua nos anos finais de escolarização – que já possuem orientações curriculares consolidadas – não deveríamos indagar também sobre o ensino de língua inglesa nos anos iniciais?<sup>4</sup> Ademais, tomamos ser igualmente necessário refletir sobre concepções de língua e de ensino quando o foco é a infância, bem como levar em consideração o contexto das escolas públicas, a necessidade do público nelas atendido e as orientações expressas na BNCC sobre o ensino de LI para planejarmos nossas futuras ações de pesquisa e prática em sala de aula.<sup>5</sup>

Pautadas na visão e no ensino de LE apresentada pela Base, elegemos o gênero história infantil – HI (TONELLI, 2005) como possível eixo organizador da proposta de ensino e de aprendizagem de LEC que pretendemos. Isto posto, neste texto promovemos uma discussão teórica sobre o papel desempenhado por esse gênero na organização do processo de ensino e aprendizagem em LEC, e esboçamos uma proposta que, em consonância com a BNCC, seja descompartmentalizada, com vistas a uma educação plurilíngue (PERREGAUX *et al.*, 2003; ROCHA, 2009; GARCIA-AZKOAGA; ZABALA, 2015; TONELLI; CORDEIRO, 2015) e ao princípio de abertura/sensibilização às línguas (TONELLI; CORDEIRO, 2014) e à formação crítica e holística do aluno desde os anos iniciais de escolarização.

Para atingir o objetivo proposto, organizamos o artigo em cinco partes. Na primeira, buscamos compreender o processo de consolidação do ensino de LE no Brasil e discutir como uma mudança quanto à sua função vem acontecendo no decorrer da história. A seguir, relacionamos esta modificação de paradigmas à implementação de LEC. Traçamos, na sequência, reflexões sobre os princípios que nortearão nossa proposta didática, explicitando nossas motivações quanto ao gênero escolhido, bem como discutimos a função do ensino que pretendemos para, em seguida, discorrermos sobre as características que devem balizar a escolha da HI. Aprofundamo-nos, então, na conceituação de plurilinguismo e do princípio de abertura às línguas, destacando suas possíveis implicações para o ensino de LEC, e como esses conceitos podem colaborar no processo de ensino de caráter formativo. Enfim, sumarizamos todas as reflexões e apresentamos nossas considerações finais.

## **A FUNÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS<sup>6</sup> NA REDE PÚBLICA NO BRASIL: UMA MUDANÇA DE PARADIGMAS**

O Brasil é um país marcado pela desigualdade e a escola é mais um espaço onde as disparidades sociais são fortemente evidenciadas. A educação pública carece de estruturas que valorizem o ensino e a formação do professor, que considere os efeitos da falta de vínculo com o estudante e sua família e que tenha em conta os inúmeros cenários de violência e vulnerabilidade social com os quais muitas instituições se

---

<sup>4</sup> Importante destacar que ambas as perguntas não se referem à concepção de língua e linguagem, no geral, mas especificamente de língua inglesa. Nossa postura em relação ao assunto está aliada à visão bakhtiniana de dialogicidade da língua, em que o discurso é polifônico, ideológico e construído sócio-histórico e culturalmente a partir das interações, nunca neutro.

<sup>5</sup> O grupo Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças – FELICE (CNPq) caracteriza-se por pesquisas no campo de formação de professores e ensino de línguas para crianças. Destacamos o mapeamento de dissertações e teses que o grupo tem realizado com o objetivo de incentivar as pesquisas na área, e que encontra-se disponível em <https://bit.ly/3iztDZ4>.

<sup>6</sup> Nesta seção, utilizamos o termo ‘língua inglesa’, em vez de ‘língua estrangeira’, porque estamos nos pautando no texto da BNCC para discorrer sobre esta mudança de paradigmas. A Base determina que o inglês deve ser obrigatoriamente a língua estrangeira oferecida nos anos finais dos ensinos fundamental e médio, a partir de 2020 (BRASIL, 2017). Nas outras seções, voltamos a utilizar o termo ‘língua estrangeira’ para discorrer sobre nossa proposta.

deparam todos os dias (LEFFA, 1999; DRUMMOND; GIMENEZ, 2009; QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017; entre outros). Esses são alguns dos problemas comuns para todas as disciplinas do currículo. Mas, como anda o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM) em nosso país?

Em 2015, um estudo publicado pelo *British Council* (Conselho Britânico)<sup>7</sup> traçou um perfil do ensino da língua inglesa na educação básica da rede pública brasileira. A pesquisa relata que a função da língua inglesa (LI) na vida do aluno, a partir da visão dos professores, é controversa: 48% dos professores mencionam papéis um tanto quanto difusos, como “torná-lo um cidadão do mundo” e “aumentar sua cultura geral”. Já outros entendem o inglês como uma ferramenta para o mercado de trabalho e para o vestibular. Os resultados corroboram o exposto por Rajagopalan (2004) sobre os rumos mercadológicos tomados pelo ensino de inglês, ou seja, a aprendizagem de línguas está condicionada a questões impostas pela globalização e pelo mercado de trabalho marcadamente capitalista e neoliberal. Além disso, nota-se a dificuldade de os professores compreenderem o objetivo de seu trabalho, o que, conseqüentemente, leva ao questionamento sobre a função do ensino de línguas na rede pública brasileira. Posto isto, nesta seção pretendemos explorar as especificidades do contexto público, buscando compreender suas nuances, bem como as mudanças que vêm acontecendo, e para qual direção a história e os estudos teóricos estão nos impulsionando em relação à função sobre a qual pretendemos refletir.

Nas palavras de Leffa (1999, p. 14), “a história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado a extinção”. Logo, olharemos para os fatos importantes ocorridos nacionalmente, a fim de compreender a mudança de paradigmas que está ocorrendo sobre o ensino de línguas. Assim, observando o quadro elaborado por Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 263), no qual se traça um panorama histórico do ensino de LEM no Brasil, percebemos que, como apontado em Leffa (1999), temos aqui a modelização de conteúdos e de metodologias importados de outros países, com o atraso de alguns anos. O método clássico, ou gramática-tradução, tem sido adotado desde 1855, início do ensino de LE no país. Depois disso, nenhum documento, lei ou reforma estabeleceu orientação metodológica, com exceção da Reforma Francisco Campos, de 1931, que estabelecia o método direto para o desenvolvimento da oralidade.

Em termos de orientação metodológica, o método gramática-tradução parece nunca ter deixado de existir, posto que o método direto não surtiu o efeito desejado. A ênfase no uso da língua (estrangeira) para comunicação e no seu caráter social a partir do final da década de 1990, embora sinalize um avanço em termos de ensino, também não surtiu (ainda?) os efeitos desejados, talvez devido à falta de orientações explícitas em termos metodológicos (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 264).

O silenciamento em relação aos direcionamentos apresentados nos documentos parece levar à formação deficitária de professores que não conseguem concretizar práticas eficientes de ensino (LEFFA, 1999). Drummond e Gimenez (2009, p. 108) complementam esta concepção ao dizer que “é preciso reconhecer que a formação dos profissionais que atuam neste contexto tem sido insatisfatória. [...] Essa situação é fruto de políticas educacionais que ainda não conseguiram produzir efeitos para as camadas mais pobres da população”. As autoras denotam, ainda, que embora tal reconhecimento deva ser feito, não é justo e/ou verdadeiro creditar todos os problemas da escola pública à insuficiência do processo formativo docente. A esse respeito, importa dizer que, neste artigo, nossa intenção não é procurar culpados; nosso intuito é demonstrar, por meio da história, que nosso sistema tem falhado em definir, com propriedade e seriedade, diretrizes e

---

<sup>7</sup> Entendemos ser necessário um olhar mais específico para o ensino de inglês na escola pública. Para tanto, buscamos exemplificar algumas das particularidades e desafios nela encontrados. A pesquisa está disponível em: <https://bit.ly/3pEAIzQ>.

orientações para o ensino – no nosso caso, de língua inglesa. Década após década temos adotado cegamente os modelos internacionais de abordagem de ensino, desde o método gramática-tradução até a incorporação da língua como prática social nos PCN de LEM, de 1998, sem nos atentarmos às especificidades do contexto brasileiro.

Como sugerem Drummond e Gimenez (2009), é viável hipotetizar que uma educação libertadora, concebida conforme Freire, pode ser a chave para níveis de aprendizagem mais satisfatórios, uma educação em que o aluno não é mero “receptor de ações” (GARCIA, 2011, p. 137); ele deve (aprender a) ser agente em sua relação com a escola e com o mundo, transformando o papel do professor de “ensinar o que aprendeu” para “ensinar a aprender” (DRUMMOND; GIMENEZ, 2009, p. 108).

Esta forma de compreender a função do ensino, no geral, também é referendada pelo documento regulamentador do ensino mais recentemente sancionado, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 7). Ao invés de pautar-se em conteúdos, ela está ancorada em competências, “definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 8).

Com a obrigatoriedade da inserção de LI a partir do 6º ano do ensino fundamental, o questionamento que permanece é: avançamos desde os PCN em relação à função do ensino de língua inglesa e à visão de língua e linguagem? Trata-se de uma pergunta complexa e que só conseguirá ser respondida na prática, futuramente, depois de sua total implementação. Porém, a partir da análise de seu texto, percebe-se a intenção da BNCC em tentar mudar os paradigmas do ensino de LI no país. A nova Base Curricular discute dois conceitos que, na nossa perspectiva, merecem destaque: 1) Inglês como Língua Franca (ILF); e 2) multiletramentos. O primeiro conceito diz respeito à priorização do foco da função social e política da língua, ou seja, o objetivo é fazer-se entender por meio da LI, deixando esta de pertencer ao seu falante nativo para pertencer a todos que a utilizam.

O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 241).

Entender que o inglês já não pode mais ser visto como uma língua estrangeira vai ao encontro dos preceitos subjacentes ao conceito de plurilinguismo,<sup>8</sup> o qual está relacionado ao desenvolvimento de uma competência que reúne experiências de todas as línguas com a(da) qual o sujeito já teve contato ou ciência; elas se inter-relacionam e interagem construindo novos sentidos (BRASIL, 2017). Na perspectiva do ILF, a BNCC imprime uma mudança drástica no tratamento e nas implicações de visão de língua. Essa, teoricamente, se aproxima mais do aprendiz à medida que deixa de pertencer somente ao nativo, permite determinados usos que não restringem o aluno aos padrões nórdicos e euro situados. Embora ainda existam muitas críticas em relação à compreensão do ILF, trazemos aqui as implicações positivas no que diz respeito ao avanço nos documentos oficiais.

---

<sup>8</sup> Conceito mais bem explorado no item “O gênero História Infantil (HI) como eixo organizador da proposta”, adiante.

O segundo conceito amplia a visão de letramentos para multiletramentos: trata-se da necessidade de letrar os alunos nas multimodalidades/multisssemioses textuais (visual, verbal, audiovisual, sensorial, auditivo etc.) que emergem a partir da revolução tecnológica pela qual a sociedade passa. Saber interpretar e reinventar sentidos tornou-se essencial para compreender como funciona o processo de (re)significação que é contínuo, dialógico e ideológico (BRASIL, 2017).

Resumidamente, a BNCC postula:

Concebendo a língua como construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo.

É nesse sentido que nos parece que a função do ensino de LI na escola pública sofre uma mudança de paradigmas. Os padrões hegemônicos reproduzidos nas escolas particulares e institutos de línguas são substituídos pelo reconhecimento da língua como bem simbólico e repleto de sentidos a partir das multimodalidades em que as interações sociais acontecem. Esse pressuposto vai ao encontro do que mencionamos anteriormente como o “ensinar a aprender” (DRUMMOND; GIMENEZ, 2009, p. 108): não se trata mais de simplesmente utilizar uma ferramenta, mas da autonomia que os multiletramentos possibilitam ao aluno e ao professor. Em vez de ser um instrumento puramente mercadológico, a língua adquire um potencial transformador que “prima pela construção de letramentos capazes de promoverem o desenvolvimento integral do aluno”, o que é de extrema necessidade em “contextos em que o alunado em sua maior parte constitui-se por pessoas das classes menos favorecidas” e, assim, esse ensino transcende em forma de ferramenta transcultural capaz de tornar a sala de aula de línguas espaço onde “se desenvolve a criatividade, o pensamento crítico e a formação de cidadãos globais” (ROCHA, 2008, p. 438).

Advogamos, ainda, por uma mudança de paradigmas, pois, segundo Freire (1982, p. 36), “mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade”. Logo, enquanto perpetuarmos o ensino de línguas descontextualizado, em formato de lista de vocabulário, desconexo com a formação integral e crítica do aluno, também estaremos nos afastando dos novos pressupostos expressos na BNCC, cujos conceitos defendemos nesta seção.

Ainda que reconheçamos o avanço em termos de documentos oficiais na função do ensino de LI, acreditamos que a BNCC é lacunar quando silencia acerca do ensino de LI nas séries iniciais do EF.

## **REFLEXÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE LEC**

O ensino de LEC para crianças já está consolidado nas escolas privadas, sendo sua oferta quase que imperativa para o sucesso ou não dessas instituições (ROCHA, 2010). Por sua vez, na rede pública, a implementação de LEC tem acontecido de forma seletiva, tornando-se dependente de iniciativas isoladas e de boa vontade política (ROCHA, 2010; TANACA, 2017; ÁVILA, 2019; MAGIOLO, 2019). Tanaca elabora um quadro com base no cruzamento de dados fornecidos pelo MEC e pelo IBGE, demonstrando que as iniciativas de implementação de LEC acontecem em todas as regiões do país de forma heterogênea, transbordando em ações e práticas desordenadas, sem formação docente para este ofício e sem um currículo básico.

Assim, parece haver uma tensão e um desencontro entre as práticas das escolas públicas e das privadas, que ganha massa a partir do silenciamento dos documentos normativos da educação no Brasil. Garcia (2011)

utiliza a análise do discurso para compreender o processo de implementação de LI nas escolas particulares. A autora analisa discursos midiáticos e de coordenadoras de várias escolas particulares e observa que, geralmente, a função mercadológica do ensino de línguas está camuflada dentro do discurso de “venda/matrícula” de uma função formadora e crítica, como pressupõem os documentos.

o silenciamento observado na lei gera espaço para a produção de verdades por parte tanto das escolas particulares quanto da mídia, que encontram nos veículos de comunicação em massa o meio de disseminação desses sentidos. Os dizeres da mídia atuam sobre os pais, remetendo-os ao lugar de consumidores desses serviços, e estabelecendo relações com possíveis experiências que tiveram de demandas do mercado de trabalho, como a exigência de fluência em língua inglesa para a obtenção de um emprego ou de uma promoção, por exemplo. Ao se tornarem consumidores desse serviço, os pais projetam as crianças no lugar de potenciais concorrentes desse mercado e passam a pressionar as escolas em termos de produção, ou seja, buscam ver na produção linguística de seus filhos o retorno do investimento realizado no consumo do serviço (GARCIA, 2011, p. 137).

Garcia argumenta que, para as escolas particulares (e/ou internacionais<sup>9</sup>), a função/motivo para se ensinar inglês parece assumir um caráter mais mercadológico do que a formação do aluno enquanto ser social.<sup>10</sup> Isso pode ser observado na Figura 1, que demonstra como a criança torna-se passiva neste processo.



Fonte: Adaptado de Garcia (2011).

**Figura 1** – Justificativa para a oferta de LI em escolas particulares

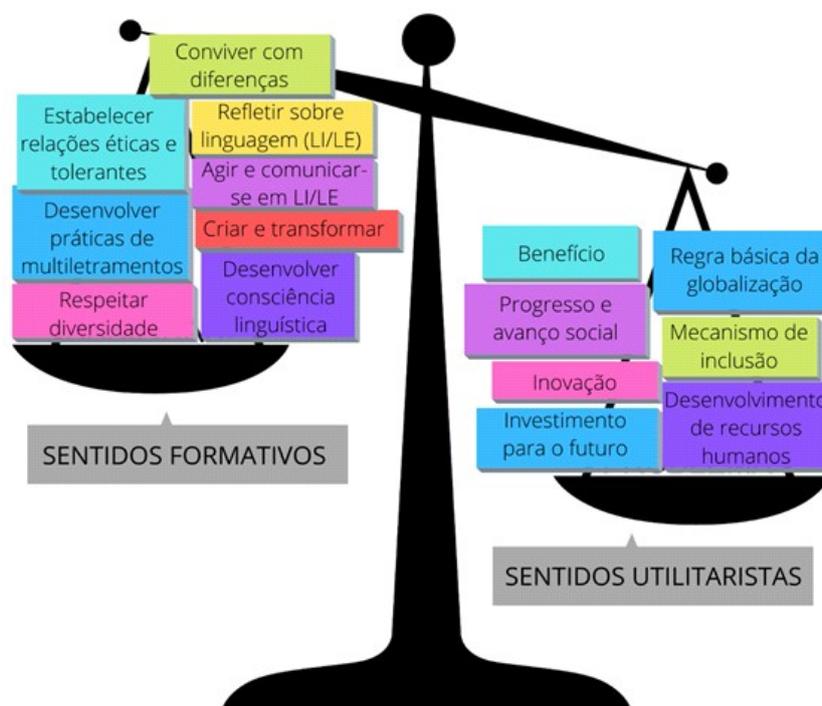
<sup>9</sup> A autora define o termo “escolas internacionais” como “segmento mais elitizado de oferecimento de EIC, sendo acessível apenas às famílias mais abastadas, por conta de seu alto custo. Nessas escolas, o currículo seguido é o do país de origem, podendo ou não haver conformidade com os PCNs. Essas escolas oferecem certificação internacional e são reconhecidas por órgãos como a *International Schools Association* ou o *European Council of International Schools*. A instrução ocorre predominantemente no idioma do país de origem e a língua portuguesa é tratada como estrangeira” (GARCIA, 2011, p. 18).

<sup>10</sup> Mesmo que, muitas vezes, o discurso não deixe isto transparecer. Para chegar a essa conclusão, Garcia (2011) utilizou a análise do discurso para analisar as falas de coordenadores, pais e mídia sobre o ensino de inglês desde a infância.

Conforme a Figura 1, a criança – que deveria exercer papel central – está vinculada ao desejo/vontade de seus pais/responsáveis e não participa do processo que justifica a inclusão de LI no currículo. Os pais/responsáveis pressionam a direção/coordenação influenciados pela mídia, que evidencia justamente as vantagens e a necessidade de consumo deste “produto” que é a LI. As instituições não têm amparo legal para regulamentar suas práticas e acabam por se transformar em parâmetro para a mídia “produzir verdades” sobre o ensino de idiomas. Nesse ciclo, a função formativa se perde, e a criança se transforma em mera receptora das ações de seus pais/responsáveis, das instituições e da mídia.

Importa compreender que práticas oferecidas pela rede particular não podem ser importadas para a escola pública, precisamente por não terem a criança no centro do processo de ensino de LE, entendido aqui como um espaço de formação holística, dentro de uma perspectiva de ILF, pleiteada pelos multiletramentos e pela preocupação de não perpetuar a imagem do nativo como exemplo de língua-alvo.

Semelhantemente, Tanaca (2017) analisa duas notícias da cidade de Londrina, no estado do Paraná, em relação à inclusão de LI no currículo dos anos iniciais e observa que a mídia evidencia com muito mais “peso” as justificativas utilitaristas, como podemos observar na Figura 2.



Fonte: Adaptado de Tanaca (2017).

**Figura 2** – Justificativas midiáticas para inclusão de LI no município de Londrina-PR

Percebemos, por meio da imagem, que os sentidos formativos perdem valor frente aos discursos midiáticos que, leigo nas questões educacionais, (re)produzem informação de sentidos utilitaristas, superados nas discussões entre pesquisadores da área de linguagem e ensino já há algum tempo. É nesse sentido que, reiterando nossos objetivos, pretendemos promover uma reflexão sobre o ensino de LI que possa, de alguma forma, contribuir com o ensino de línguas na rede pública e com o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A partir disso, surge o seguinte questionamento: como organizar a oferta e o ensino de LI nos anos iniciais? Obviamente reconhecemos que não existe somente uma resposta para esta pergunta, considerando principalmente que o Brasil é um país de grande extensão territorial, que abarca diversas culturas, diversos saberes e contextos. Porém, compreendemos que não se pode simplesmente emprestar as práticas da rede privada e implementá-las no âmbito público, pois não compartilham das mesmas funções, como apontamos nesta seção.

Destacamos a urgência em se regulamentar o ensino de LE nas séries iniciais para que essas implementações possam se beneficiar de funções e princípios orientadores similares, para que práticas de escolas particulares e modelos e abordagens de ensino nórdicos e euro, orientados, não sejam tomados como verdades absolutas e importadas sem criticidade.

## **O GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL (HI) COMO EIXO ORGANIZADOR DA PROPOSTA**

Pautadas nos pressupostos apresentados anteriormente, objetivando justamente uma mudança nos paradigmas das propostas convencionais de ensino de inglês na infância, ancoramo-nos em Tonelli (2005) que, a partir de outros autores (WRIGHT, 1995; VYGOTSKY, 2001, entre outros), argumenta sobre a utilização da HI no ensino de línguas para crianças. Para ela, a HI proporciona ensino contextualizado e significativo para os pequenos, uma vez que as crianças tendem a apreciar o momento de contação de história. Isso é corroborado por nosso conhecimento empírico e prático de que a literatura pode ser uma importante aliada em sala de aula. Mesmo não utilizando os “jogos de leitura” propostos pela autora como ferramenta didática para trabalhar o conteúdo temático das histórias, acreditamos que a HI pode ser o elemento organizador de nossa proposta, por possibilitar o engendramento dos conceitos expostos pela BNCC, revisitados na seção anterior, bem como a formação do aluno e sua emancipação enquanto ser social.

Ao elegermos o gênero HI para organizar o ensino de inglês para crianças, entendemos, assim como Tonelli (2005), que

o envolvimento com temas significativos para aquela faixa etária (temas abordados nas HIs), inseridos em um contexto maior de trabalho (a contação da HI, exploração detalhada das mesmas, atividades relacionadas a elas, por exemplo), pode ser visto como uma proposta promissora para o ensino/aprendizagem de línguas relacionado a crianças (p. 46).

A HI pode ser, portanto, um trunfo nas aulas de língua estrangeira, desde que escolhida e utilizada de forma apropriada. Outro dado significativo é que, hoje, o mercado de livros para crianças é vasto e diversificado, pois o ramo foi responsável por quase um quarto de todas as vendas de livros no Brasil, em 2017.<sup>11</sup> Logo, existem inúmeras opções para o professor que deseja empregar a HI em suas aulas; porém, considerando o caráter formativo que pretendemos com este ensino, faz-se necessário buscar na literatura mecanismos para se selecionarem obras que contemplem especificamente nossos objetivos. Esta seção, portanto, fará uma revisão bibliográfica para compreender o gênero HI e sua evolução na história, para que possamos definir as características dos textos mais pertinentes à nossa proposta.

Dividimos, então, a escolha da HI em duas etapas, nas quais serão verificados os seguintes requisitos: 1) emancipação do leitor (relacionada ao conteúdo): é comum, na literatura infantil, a produção de livros que apresentam o único objetivo explicitamente marcado de transmitir um valor moral inquestionável, uma verdade

---

<sup>11</sup> De acordo com o Painel de Venda de Livros elaborado pelo Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL). Disponível em: <https://bit.ly/3wjviGg>.

absoluta. Essa tipologia de texto pode inibir a criticidade da criança/aluno, podendo-lhe o desejo e/ou habilidade de argumentar contra ou a favor daquilo em que acredita (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ZILBERMAN 2003); 2) os conceitos da BNCC (relacionados à linguagem): a visão de língua apresentada e se a obra contempla os multiletramentos, ou seja, se a partir daquele livro é possível explorar outras semióticas textuais, além do verbal escrito.

Na sequência, apresentamos a base epistemológica para estas duas etapas.

## **A Produção de Livros para Crianças: literatura autoritária e emancipatória**

Para compreender os conceitos de literatura autoritária e emancipatória é necessário, primeiro, entender que a evolução da produção de livros para o público infantil está vinculada às relações entre adulto-criança, professor-aluno, mestre-aprendiz, as quais vêm sendo modificadas no processo de evolução da sociedade dentro da história. Vários autores expressam a importância de entender essas interações e resgatam a forma como a infância e suas atribuições foram (des)valorizadas em momentos da história (ROSEMBERG, 1984; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; POSTMAN, 1999; ZILBERMAN 2003; TONELLI; CHAGURI, 2014, entre outros).

Lajolo e Zilberman (1999) colocam lado a lado história e literatura infantil. Observamos em linearidade como a história influenciou as histórias<sup>12</sup> escritas para crianças, o que é importante para compreender a evolução do gênero delimitado nesta proposta. Desse modo, tais influências são corroboradas entre todos os outros autores consultados, unânimes ao inferir que os séculos XVII e XVIII foram essenciais para a constituição da instituição familiar como a conhecemos atualmente (estrutura unifamiliar privada, segundo ZILBERMAN, 2003, p. 17), uma vez que o feudalismo e seus sistemas de troca de favores estavam em decadência e, por consequência, também as obrigações estreitas para com diferentes grupos sociais se apagavam e eram substituídas por outros valores: “a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo” (ZILBERMAN, 2003, p. 17).

É deste contexto que surgem os primeiros livros *para*<sup>13</sup> crianças no final do século XVII.<sup>14</sup> O ato de ler tornou-se sinal de civilidade, hábito financiado pela industrialização da cultura, gerando, portanto, a socialização do conhecimento. A partir daí, dá-se a expansão do mercado editorial, a ascensão do jornal como meio de comunicação, o crescimento da população de leitores e a ampliação da rede escolar que, inicialmente, surgiu com o intuito de educar segundo regras conservadoras, autoritárias e moralistas, afirmando-se como uma instituição política (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ROSEMBERG, 1984; LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; ZILBERMAN, 2003).

No Brasil, especificamente, “nesse clima de valorização da instrução e da escola, simultaneamente a uma produção literária variada, desponta a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 28), quando, a partir dessa emergência, a indústria desse ramo aumenta significativamente, em número de obras publicadas no país. Tal ascensão aconteceu

---

<sup>12</sup> Usamos a repetição das palavras intencionalmente para fazer referência ao título da obra: “Literatura infantil brasileira, história & histórias” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

<sup>13</sup> Rosemberg (1984, p. 29) discute como a literatura infantojuvenil legitima a relação assimétrica entre adulto-criança, em que os adultos são os “possuidores do acesso à criação” da mensagem e as crianças são “recebedores despossuídos”, tratando-se, assim, de uma comunicação de um adulto **para** crianças e não **entre** adulto e crianças.

<sup>14</sup> Neste caso, podemos citar os primeiros escritores: Charles Perrault e, mais tarde (século XIX), os irmãos Grimm, que impõem, como única ferramenta disponível aos personagens dos contos de fada, a fantasia, a magia ou uma força sobrenatural para a resolução de conflitos nas narrativas.

em associação à pedagogia, que se utilizava das histórias, fábulas e contos para implantar um valor moral e ético, cujo sistema descrevia a criança como simples observadora, capaz apenas de assimilar regras assim como lhes eram apresentadas. O livro, portanto, “tornou-se um dos instrumentos através do qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 12).

À medida em que a infância ganha notoriedade *na* e *para* a sociedade, os autores de livros infantis passam também a dar mais importância para a representação da criança dentro de seus livros. É somente na metade do século XIX que as histórias infantis passam a ter crianças como personagens principais que conseguem, por si próprias (sem ajuda de magia ou da figura do adulto), resolver seus conflitos internos ou externos. Podemos citar, neste contexto: Alice (no país das maravilhas), Dorothy (O mágico de Oz), Peter Pan (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 73), e no Brasil, toda a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo (p. 132). Importante denotar que o fantástico e a magia continuam marcando presença nas narrativas; no entanto, a agência e a consciência aproximam leitor e personagem, realidade e fantasia (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ROSEMBERG, 1984; LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; ZILBERMAN 2003).

O livro infantil, que até então estava pautado na pedagogia autoritária – que roga princípios e leis às crianças e não deixa espaço para reflexão, tomada de consciência e agência do indivíduo –, passa timidamente a valorizar a estética defendida hoje como literatura emancipatória. Zilberman (2003, p. 215) apresenta o termo como modelo emancipatório de literatura, dizendo que Monteiro Lobato poderia representar o primeiro exemplo no Brasil, “recusando a intermediação dos pais na relação entre a criança e a realidade, coloca seus heróis numa posição de autonomia em relação a uma instância superior e dominadora”.

Compreendemos que é o fator de autonomia do personagem e a liberdade de pensamento – sem representações estereotipadas e generalizadas da realidade e da sociedade que surgem como as características intrínsecas à narrativa – que determinarão o caráter emancipatório de uma obra, isto é, quanto mais distante está o texto do compromisso com a transmissão de verdades absolutas e inquestionáveis, mais chances de emancipação e autonomia ele apresentará ao leitor. Isso não significa que o gênero não cumpra com sua função formadora, pois a literatura possui esse caráter na sua essência, afinal, nas palavras de Candido (1972, p. 805),

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir.

Engajadas ainda em Candido, a partir da afirmação de que a literatura “não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver” (p. 806), consideramos essencial que o professor empenhe tempo e atenção a essa primeira etapa para escolher as obras que serão utilizadas em sala de aula. É a partir do trabalho com a literatura infantil, emancipatória e não autoritária, que desenvolvemos nossa proposta pedagógica.

## **Literatura, Língua e Multiletramentos**

Além do caráter emancipatório e, ainda, como uma das características que podem contribuir para atingir esse nível de texto, passamos a discutir três implicações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que, considerando o processo de escolhas literárias, podem contribuir para (re)pensar a noção de currículo apresentada anteriormente no que se refere à linguagem. São elas: inglês como língua franca, plurilinguismo e multimodalidade.

Primeiramente, a BNCC “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (p. 239). Esta implicação obriga, do nosso ponto de vista, uma reflexão sobre as relações entre língua, território e cultura, visto que existem mais falantes de LI fora dos territórios em que esta língua é oficial, o que implica “deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos a ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (p. 242). Podemos depreender daí que há, em certa medida, uma preocupação do documento com o plurilinguismo e a interação entre culturas. Por este motivo, dentro dos cinco eixos organizadores<sup>15</sup> que a BNCC propõe, está o eixo da dimensão intercultural, que nasce

da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2017, p. 245).

Vale ressaltar que a BNCC não adota o termo *plurilinguismo* – que apontamos como segunda implicação discutida –, pois não seria coerente, uma vez que o documento restringe o ensino de línguas estrangeiras à LI. No entanto, recuperamos este conceito por entender que não se trata da mera oferta de mais idiomas no currículo e, assim, concordamos com o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (CONSELHO DA EUROPA, 2001), ao assumir que

a abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o fato de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (p. 23).

Esta etapa de escolha da obra deve considerar a possibilidade de uma abordagem plurilinguística<sup>16</sup> a partir da linguagem apresentada, reconhecendo a língua como “híbrida, polifônica e multimodal” (BRASIL, 2017, p. 245). A multimodalidade é a terceira implicação importante para definir a HI a ser utilizada, visando aos multiletramentos que podem ser propiciados ao aluno durante o processo de aprendizagem da LE. No mundo atual, cercado por diferentes culturas e subjugado pela tecnologia, tem-se debatido muito sobre como incorporar diferentes recursos em nossas práticas escolares e torná-los parte do contexto do aluno/professor. Porém, há de ser ter em conta que a tecnologia não é a única linguagem nova que nos cerca. Agra (2016, p. 39) admite que “somos bombardeados frequentemente com imagens, sons, vídeos, gestos, por exemplo. Sendo assim, não há como se pensar o processo ensino-aprendizagem baseado apenas em textos verbais”. Para compreendermos o conceito de multiletramento, que é justamente a abrangência de toda essa diversidade midiática, digital, cultural e linguística, recorreremos a Rojo (2012), quando afirma que

<sup>15</sup> Os eixos organizadores da BNCC são: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural (BRASIL, 2017).

<sup>16</sup> Ampliaremos essa discussão na próxima seção, na qual apresentamos os valores imbricados em nossa proposta; no entanto, foi necessário abranger esta questão neste momento para demonstrar que esses conceitos (língua franca e plurilinguismo) estão atrelados ao processo de escolha da HI.

é preciso novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2012, p. 9).

Acreditamos, ainda, ser necessário perceber que a relação entre palavras e imagens passou por uma grande mudança, principalmente nos livros de HI, que passaram a introduzir textos multimodais combinando suas interpretações para a produção de sentidos.<sup>17</sup>

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (p. 7).

Trazendo o conceito para o campo da literatura e do ensino de línguas, deveríamos ser capazes de “fugir” das traduções rasas para, ao invés disso, proporcionar aos nossos alunos contatos mais profundos e significativos que sejam capazes de gerar novas experiências e significados para esses textos. É pertinente, então, argumentar sobre a abordagem das atividades e o uso dos textos multissemióticos como fomento à prática pedagógica; em um texto multimodal e/ou multissemiótico, todos os elementos irão colaborar para a interpretação: a imagem, os tipos de letras, as cores, os formatos, os tamanhos das imagens, as texturas das páginas, as representações da realidade e do imaginário também serão portadores de sentido e trarão informações que necessitam ser inferidas no contexto do interpretar.

Assim, para alcançar seu poder emancipatório e um caráter formativo de ensino, nossa proposta deverá eleger HI que sejam: 1) interativas dentro e fora das páginas do livro; 2) caracterizadas pela presença de elementos variados, que possam produzir diferentes sentidos e que levem o aluno a refletir de forma crítica sobre o tema apresentado; 3) sejam textos híbridos de linguagens, modalidades e culturas. Pontos que devem ser organizados para que a educação de línguas na escola pública seja transformadora, visando, portanto, “a construção de multiletramentos necessários na nova língua, para que o aluno seja capaz de engajar-se em práticas sociais mediadas pela linguagem” (ROCHA, 2007, p. 22).

Reiteramos que “torna-se imperativo pensar o processo de ensino-aprendizagem para além da letra, ou seja, abarcando a construção de sentidos por meio de outros signos que não somente as palavras” (p. 17). A partir dessa premissa, retornamos ao nosso objetivo central de pensar o ensino de LE na escola pública e, assumindo o gênero HI como ponto de partida, o processo de escolha da(s) obra(s) deve levar em consideração os apontamentos aqui realizados a partir das implicações trazidas pela BNCC (inglês como língua franca, plurilinguismo, multimodalidade).

## **POR UMA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE E SENSÍVEL AO(S) OUTRO(S)**

As reflexões feitas até aqui nos mostram a necessidade de uma nova política educativa e, no que tange ao ensino de LE, tal mudança de postura é ainda mais evidente, haja vista o crescente apagamento de

---

<sup>17</sup> Um exemplo desse tipo de multimodalidade são os livros sem texto. A trilogia de Suzy Lee “Onda”, “Espelho” e “Sombra” traz riqueza de imagem e nenhuma palavra, porém grande sensibilidade de leitura. Em “Espelho”, por meio de uma sedutora narrativa visual, com grafite e aquarela, a autora apresenta o primeiro encontro de uma garotinha com o espelho. No ritmo das brincadeiras, entre descobertas e danças, o contato torna-se tão intenso que a menina e seu reflexo tornam-se um só (disponíveis em: <https://bit.ly/2TeG8yJ>). Outro exemplo de multimodalidade que conquistou espaço da mídia foi o “Destrua este diário”, da ilustradora e artista canadense Kery Smith, que convida o leitor a extravasar suas frustrações por meio de ações contra o próprio livro. Deixando-se à parte questões de apreciação estética, a proposta é, no mínimo, interessante.

fronteiras políticas, culturais, sociais e linguísticas. Nessa perspectiva, não se pode mais dizer que cada língua existe em seu território, muito pelo contrário, elas circulam, transitam, interagem, modificam-se e estão sempre em evolução (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Nesse contexto, promover uma educação para a diversidade transformou-se num imperativo das políticas educativas linguísticas na Europa, sobretudo a partir da década de 1970, com o movimento designado *British Language Awareness Movement*, difundido por Eric W. Hawkins, Peter Garret, Carl James, entre outros. Hawkins (1984) foi pioneiro neste movimento e defendia a implementação de *Language Awareness (LA)*<sup>18</sup> em programas de estudo sobre a linguagem desde a escola primária, estendendo-se para o ensino secundário, com o objetivo de aproximar e preencher uma lacuna deixada no ensino de LE entre esta e a língua primeira dos aprendizes. James e Garret (1995) reconhecem a dificuldade de definir o termo, dada a característica multidisciplinar que LA pode atingir. Segundo eles, LA objetiva estimular a discussão sobre a língua e a diversidade linguística, aumentando a confiança sobre as quatro habilidades comunicativas. Para os professores, utilizar LA como estratégia não é simplesmente um processo de tradução e comparação, é refletir sobre as implicações da língua, utilizando sua língua materna como referência (GARRET; JAMES, 1993).

A esse respeito, Hawkins (1999) é bastante incisivo quanto ao uso de língua materna no ensino de LE. O autor evidencia que é cientificamente comprovado que os processos de aquisição da língua materna e de aprendizagem de LE se constituem como atividades cerebrais que acontecem em regiões diferentes do cérebro, colocando em xeque a teoria de Chomsky de que todos os seres humanos nascem com um *dispositivo de aquisição de linguagem (Language Acquisition Device – LAD)*. Por isso, a LE deve ser adquirida de forma natural e sem uso ou apoio da língua materna. Hawkins não contesta a existência deste dispositivo, mas pondera:

Professores de língua estrangeira erroneamente supõem que a mera exposição do hipotético LAD à nova língua (input compreensível) por quatro pequenas sessões por semana, sem nenhuma explicação de como a língua funciona, asseguraria aquisição<sup>19</sup> (p. 134, tradução nossa).

Em outra perspectiva, James e Garret (1995) alertam que LA não deveria ser utilizada como alternativa à metodologia de ensino de línguas, mas que, quando trabalhada/aplicada paralelamente à aprendizagem de LE, benefícios podem ser observados em cinco domínios: afetivo, social, de poder, cognitivo e de performance (GARRET; JAMES, 1993, p. 11-12). Segundo os autores, a necessidade de abordar a diversidade linguística e cultural despontou de um conjunto de correntes linguísticas (didáticas e pedagógicas) que defendiam a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de observar e analisar as línguas, de as perspectivar, de as compreender e de as comparar na complexidade das relações interculturais (HAWKINS, 1984; PERREGAUX, 1998). De um modo geral, esta abordagem pretende, sobretudo, consciencializar<sup>20</sup> os alunos da importância da diversidade linguística e cultural, preparando-os para uma futura aprendizagem de línguas estrangeiras, despertando a curiosidade, o gosto, o espírito de abertura frente a elas e desenvolvendo competências variadas que proporcionem uma reflexão sobre a linguagem, a língua e a cultura do outro.

Nessa linha de raciocínio, uma educação para a diversidade poderá promover o desenvolvimento das capacidades sociais do aprendiz no seu todo, bem como seu sentido de identidade. É o que Tonelli e Cordeiro (2014) denominam princípio de abertura/sensibilização às línguas, em uma proposta de ensino de LI para

---

<sup>18</sup> Conscientização Linguística.

<sup>19</sup> *Foreign language teachers wrongly supposed that mere exposure of the hypothesised LAD to the new language (comprehensible input) for four short sessions per week without any explanation of how the language worked, would ensure acquisition*

<sup>20</sup> Embora alguns dicionários tragam os verbos “conscientizar” e “consciencializar” como sinônimos, optamos pelo termo “consciencialização” para designar algo que seja consciencial, isto é, relativo à própria consciência, algo que deve ser aflorado de forma natural. O termo também foi escolhido para se diferenciar de “conscientização”, de Paulo Freire, também utilizado neste artigo.

crianças a partir de uma abordagem plurilíngue. As autoras pautam sua proposta no material didático EOLE (*Education et Overture aux Langues a l'Ecole*),<sup>21</sup> utilizado na Suíça francófona na educação infantil e na escola primária, com o objetivo de sensibilizar os alunos para as diversas línguas que coexistem no mundo e promover o plurilinguismo. As autoras propõem uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que mobiliza os princípios estabelecidos para ensinar LIC utilizando uma HI, na intenção de que as “crianças podem, desde o primeiro contato com a LI, refletir sobre as línguas a partir da comparação entre elas” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 52). Os objetivos das atividades apresentadas são:

- a) desenvolver nos alunos atitudes positivas da abertura a diversidade linguística e cultural, assim como as capacidades de representação, de análise e de reflexão sobre a linguagem e as línguas;
- b) ampliar conhecimentos sobre as línguas, inscrevendo os aprendizes em um contexto plurilíngue na contemporaneidade;
- c) aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas e trabalhar as atitudes dos alunos face as diferentes línguas com as quais possam vir a ter contato;
- d) desenvolver nos alunos a capacidade de perceber as diferenças sonoras (as vezes mínimas) e extremamente úteis para a aprendizagem de uma língua;
- e) desenvolver a curiosidade dos alunos pela descoberta do funcionamento das línguas, a sua capacidade de ouvir e reconhecer na forma escrita aquelas pouco familiares, desenvolvendo a capacidade de discriminação auditiva e visual;
- f) estruturar os conhecimentos linguísticos dos alunos em relação à abordagem comparativa entre línguas, desenvolvendo neles a reflexão sobre a língua(gem);
- g) construir uma cultura linguageira e promover atitudes de abertura ao plurilinguismo, entre outros (p. 54).

Entendemos que o princípio de abertura/sensibilização às línguas, desenvolvido por Peurregaux (1998) e retomado por Tonelli e Cordeiro (2014), pode ser o promotor de uma abordagem plurilíngue dentro de uma proposta de ensino que seja significativa para o/a aluno/criança.

Sendo assim, advogamos que a elaboração de nossa proposta didática deve considerar a reflexão sobre as línguas e tudo que delas emana: cultura, modos de ser e de agir, priorizando o respeito e a interação entre elas.

## **POR FIM, QUE INGLÊS É ESSE QUE QUEREMOS ENSINAR?**

Esta pergunta nos remete ao objetivo principal deste artigo: propor algumas reflexões iniciais sobre uma proposta de ensino de LI para crianças. Utilizamos o termo *reflexões iniciais* por acreditarmos que é de fundamental importância que o pesquisador tenha muita clareza sobre sua base epistemológica para construir qualquer material e/ou proposta de ensino, na mesma medida que o professor tenha compreensão de suas práticas e objetivos em sala de aula. Nosso intuito foi o de (re)pensar conceitos fossilizados sobre o ensino de línguas estrangeiras e, assim, poder elaborar uma proposta didática para o ensino de língua inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental que seja coerente com o contexto escolhido (a escola pública), e cujos objetivos estejam pautados em fundamentos sólidos e significativos para a formação holística do aluno.

Considerando a delimitação do gênero HI como elemento organizador desta proposta, a pesquisa bibliográfica desenvolvida nos mostrou que, para atingir nossos objetivos de formação integral do aluno, a escolha da obra literária seria um passo importante do processo. Conseguimos identificar que as HI de cunho autoritário não viabilizariam as discussões e reflexões necessárias para tal formação. Na contramão, devemos privilegiar o trabalho com livros que deixem espaço para reflexão e a formação de opinião crítica.

A partir das implicações de mudança de paradigmas expressas no texto da BNCC, compreendemos que a língua/linguagem também merece atenção, no sentido de ampliar o repertório do aluno em relação ao

---

<sup>21</sup> Este material pode ser acessado em <https://bit.ly/3vdfVxE>.

que significa ser/falar como nativo, a quem pertence essa língua estrangeira, bem como à multimodalidade em que todas as práticas sociais acontecem e de que se apropriam. Observamos, portanto, que as obras que apresentam propostas multissemióticas também podem atuar no processo de emancipação do leitor e na criação de espaços únicos de interação entre esse e o texto.

Outra abordagem que deverá nortear a produção das atividades de nossa proposta é o plurilinguismo, buscando a sensibilização do aluno para com diferentes línguas, culturas, modos de ser e de agir em um mundo que é plural. Nesse sentido, apropriamo-nos de conceitos do movimento de LA e do material EOLE para promover o princípio de abertura/sensibilização às línguas a partir de uma HI.

Em termos de síntese, pretendemos ir além da aprendizagem meramente formal, isto é, a língua pela língua ou a língua simplesmente como ferramenta para uma comunicação eficaz, com listas de vocabulário segmentado e sem contexto. Segundo Freire (2003, p. 36), “mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade”. Assim, uma educação para a emancipação, concebida conforme Freire, como ação cultural e social para a libertação, pode se constituir em instrumento valioso em projetos e ações direcionados ao empoderamento dos sujeitos.

Logo, dentre as principais razões em prol desse ensino, citamos sua potencialidade, sob condições favoráveis, de levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar seus horizontes, de promover criticamente o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do aluno, de contribuir para a formação de sua consciência linguística e de atitudes positivas frente às diferenças e, por fim, de preparar terreno mais sólido para uma aprendizagem de línguas em séries posteriores.

Finalmente, é preciso dizer que a reflexão aqui realizada foi desenvolvida no intuito de balizar nossos próximos passos. Esperamos que ela possa ser fonte de pesquisa e inspiração para futuras propostas de professores e pesquisadores que comungam de nossas visões de ensino, de mundo, de ser e de agir na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- AGRA, C. B. *Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no Ensino Fundamental I à luz dos multiletramentos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- ÁVILA, P. A. *Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEF, 2017.
- BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3pEAIzQ>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3vhL4QC>. Acesso em: 30 abr. 2018.

- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DRUMMOND, T.; GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu. *In: LIMA, D. C. (org.). Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* São Paulo: Parábola, 2009. p. 107-112.
- FREIRE, P. *Educação e mudança.* Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GARCIA-AZKOAGA, M. G.; ZABALA, J. Multilingüismo e interacción en la escuela. Perspectivas para el análisis de la dimensión comunicativa de la lengua. *In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; ITZIAR, I. (ed.). Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe.* Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2015. p. 61-78.
- GARCIA, B. R. V. *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças.* 2011. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- GARRET, P.; JAMES, C. What's language awareness? *Babel – AFIAL*, n. 2, p. 109-114, Inv. 1993. Disponível em: <https://bit.ly/3cxoTiM>. Acesso em: 01 maio 2019.
- GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍTLIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). Política e políticas linguísticas.* v. 1. Campinas: Pontes, 2013. p. 199-218.
- HAWKINS, E. W. *Mode languages in the curriculum.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.
- HAWKINS, E. W. Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, v. 8, n. 3-4, p. 124-142, 1999.
- JAMES, C.; GARRET, P. (ed.). *Language awareness in the classroom.* New York, NY: Longman, 1995.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira, história & histórias.* São Paulo: Ática, 1999.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, n. 4, p. 13-24, 1999.
- MAGIOLO, G. M. *O efeito borboleta das políticas públicas de implementação de ensino de língua inglesa para crianças: o livro didático e o acolhimento do aluno nas escolas estaduais.* 2019. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- MELLO, M. G. B. *Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR.* 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- PERREGAUX, C. Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n. 67, p. 101-110, avril 1998.

- PERREGAUX, C.; GOUMOËNS, C.; JEANNOT, D.; DE PIETRO, J-F. (dir.). *Education et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE)*. Neuchâtel: CIIP, Secrétariat général (SG), 2003. v. 1.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. C. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. *Ensino e Tecnologia em Revista*, v. 1, p. 258-271, 2017.
- RAJAGOPALAN, K. The concept of World English and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.
- ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 71-107.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.
- ROCHA, C. H. A língua inglesa do ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 48, v. 2, p. 247-274, jul./dez. 2009.
- ROCHA, C. H. *Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- ROSEMBERG, F. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1984.
- TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (org.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. Maringá: EDUEM, 2014. p. 247-275.
- TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Moara*, n. 42, p. 45-63, jul./dez. 2014.
- TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Lectura y comprensión de relatos con alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; ITZIAR, I. (ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2015. p. 219-243.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WRIGHT, A. *Storytelling with children*. 20. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.