

Inglês na Infância, pra quê (quem?) Os Letramentos Críticos Aliados à Abordagem CLIL no Ensino de Língua Inglesa no Fundamental I: relatos de experiência

*English in Childhood, for what (Whom?)
Critical Literacies Allied with the CLIL Approach in
English Language Teaching in Elementary Schools:
experience reports*

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite¹

Gabriela Rizzuti²

Jalmir Jesus de Souza Ribeiro³

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta do Departamento de Letras, Artes e Cultura na Universidade Federal de São João del-Rei. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8859-3896>. E-mail: patriciacostaleite@ufsj.edu.br.

² Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Internacional - Uninter. Graduada em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de São João del-Rei. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4961-2927>. E-mail: gab_rizzuti@hotmail.com.

³ Pós-graduado em Metodologia do Ensino das Línguas Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Única de Ipatinga. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Presidente Antônio Carlos. Graduando em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de São João del-Rei. Professor na Prefeitura Municipal de São João del-Rei/MG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3391-2124>. E-mail: jalmir.jjsr@yahoo.com.br.

Resumo: A língua inglesa se destaca como universal em um mundo hiperconectado. Apesar disso, seu ensino na rede pública, no Brasil, se torna obrigatório a partir do Fundamental II, enquanto as redes particulares tendem a oferecê-la desde os anos iniciais, o que pode intensificar o aumento da disparidade social e educacional. Temos, pois, por objetivo não só firmar a possibilidade de seu ensino na rede pública por meio dos Letramentos Críticos, mas também construir o alicerce desta por meio da abordagem Content and Language Integrated Learning, conforme relatos de experiência aqui apresentados.

Palavras-chave: Letramentos Críticos; CLIL; Língua Inglesa; Ensino Fundamental; Educação.

Abstract: *The English language stands out as universal in a hyper connected world. In spite of this, teaching in public schools in Brazil becomes mandatory only after Secondary School, while private schools tend to offer it since the early years, which can intensify the increase in social and educational disparity. Therefore, we aim to not only establish the possibility of its teaching in the public system through Critical Literacies, but also to build its foundation through the Content and Language Integrated Learning approach, according to experience reports presented on this paper.*

Keywords: *Critical Literacies; CLIL; English Language; Elementary School; Education.*

Introdução

O ensino de inglês para crianças nem sempre foi foco de pesquisas, ou mesmo, de investimentos maciços no Brasil como tem acontecido nas últimas décadas. Isso se evidencia na área de Linguística Aplicada, em que o ensino da língua, principalmente para crianças de três a dez anos, ganhou um novo destaque. Ramos e Rodrigues (2020, p. 89) exemplificam que “o crescente número de materiais didáticos publicados para essa faixa etária nos faz acreditar que esta é uma das evidências que este é um segmento educacional que ganha força no sistema escolar principalmente no ensino privado”. No entanto, apesar de “tanto autores internacionais como brasileiros atestarem que vivenciamos hoje um grande interesse pelo ensino de LE [língua estrangeira] para crianças [...], essa é uma área ainda muito carente de pesquisas” (ROCHA, 2006, p. 80).

Segundo Rocha (2006, p. 80), “tem sido também crescente a necessidade do conhecimento e o interesse pela aprendizagem da língua inglesa, dentre outras, em todo o mundo, sendo hoje uma forte tendência que o processo se inicie cada vez mais cedo”. Apesar de muitas instituições particulares, sejam escolas regulares, escolas bilíngues ou cursos de idiomas, adotarem o ensino

de uma nova língua nos anos iniciais, algumas a partir dos três anos de idade, no Brasil, o ensino de línguas estrangeiras se torna obrigatório somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, nas escolas regulares, sendo que a escolha da língua estrangeira cabe à comunidade escolar ou às esferas estadual ou municipal. Isto é, há uma disparidade entre o conhecimento da língua oferecido às crianças, no tocante ao ensino de inglês, no caso, entre os âmbitos privado e público, contribuindo para o aumento do abismo entre as pessoas envolvidas.

Nós consideramos que o ensino crítico, global e bem orientado da língua inglesa para crianças pode assegurar maior equidade social e de direitos, de forma a, a partir do Ensino Fundamental I, possibilitar sua expansão de perspectivas e educação cidadã,

engajá-las discursivamente no mundo em que vivem, ajudá-las em seu desenvolvimento intelectual e afetivo, ampliando conhecimentos sobre si mesmas e os outros, fazê-las entender diferenças, reconhecer que vivem num mundo pluricultural e plurilíngue, integrá-las num mundo globalizado (ROCHA, 2007, p. 276).

Desse modo, este artigo une as experiências dos autores relativas ao ensino de inglês para crianças, de seis a dez anos, notadamente, sob a perspectiva dos Letramentos Críticos e da abordagem Content and Language Integrated Learning⁴. O objetivo é discutir as possibilidades e os benefícios de se inserir a língua inglesa, na escola regular pública, desde o Fundamental I, por meio de duas perspectivas educacionais, sendo uma delas os Letramentos Críticos, como forma de empoderamento na infância, e a outra sendo a abordagem CLIL. Posteriormente, pretendemos relatar experiências relacionadas ao ensino de inglês, nas séries iniciais em duas escolas públicas, na zona rural, no interior de Minas Gerais, a saber: a criação de um projeto em Jeceaba/MG, que implementou tal ensino no Fundamental I em 2018, fundamentando-se na Base Nacional Comum Curricular⁵ (BRASIL, 2018) e na teoria dos Letramentos Críticos; e um projeto de extensão de uma universidade no interior de Minas Gerais, que utiliza a abordagem CLIL, bebendo, por vezes, nos Letramentos Críticos, em uma escola de Tiradentes/MG.

⁴ Doravante *CLIL*.

⁵ Doravante BNCC.

1 Ensino de língua inglesa na escola regular

“O ensino do inglês no Brasil é regulamentado por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descentralizado” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 7). As instâncias normativas desse ensino são: a Constituição Federal; a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1996), que determina que se ensine, obrigatoriamente, uma língua estrangeira no Fundamental II, cuja escolha fica a critério local, estadual ou municipal; os Parâmetros Curriculares Nacionais; a BNCC; e, as diretrizes das secretarias de Educação, estadual e municipal. “Na esfera federal não há nenhuma lei ou diretriz que defina a obrigatoriedade do ensino de inglês” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 7) para os anos iniciais, o que resulta, por vezes, no ensino da língua somente a partir do Fundamental II, ou nem mesmo isso, já que outra língua estrangeira pode ser escolhida.

O uso da língua inglesa, por outro lado, avulta-se ainda mais no contexto globalizado em que vivemos. Cerca de meio bilhão de pessoas falam inglês como língua oficial, mais de 750 milhões de pessoas o falam como língua estrangeira e mais de 80% da rede mundial de computadores estão em inglês. Todavia, o Brasil ocupa a 12ª posição, na América Latina, em nível de fluência na língua (BRITISH COUNCIL, 2015).

Esses dados corroboram os diversos estudos, embasados por pesquisas empíricas, que são realizadas acerca do ensino de língua inglesa na/sobre a escola regular e apontam concepções negativas desse processo. Gasparini (2005, p. 173) constatou que o ensino de língua inglesa no contexto escolar é ainda representado como “deficiente e precário, configurando também os cursos particulares de idiomas como os únicos lugares onde o inglês pode ser aprendido de forma eficaz”. Costa Leite (2018), também, aponta a invisibilidade da escola regular, nas mais diversas mídias, como instância de aprendizagem efetiva da língua inglesa.

Além disso, na própria história do inglês como disciplina na escola regular, observamos sua instabilidade no currículo, ora obrigatório, ora optativo, desde sua inserção, em 1837, no Colégio Pedro II até os dias atuais. “Talvez sejam os primeiros rastros da má qualidade atribuída à LI [língua inglesa] ensinada no mundo contemporâneo, uma vez que o ensino dessa língua na escola não foi

uma constante ao longo das reformas educacionais brasileiras” (COSTA LEITE, 2018, p. 21).

Cabe enfatizarmos, neste ponto, que entendemos que há escolas regulares públicas que oferecem um ensino da língua inglesa de qualidade, apesar de todos os percalços, bem como há escolas particulares e cursos livres que não o fazem. A nosso ver, o que contribui para um ensino de inglês de qualidade, em qualquer contexto, envolve: extrapolar o ensino meramente linguístico, focado em gramática, pronúncia e vocabulário somente; enfatizar, no processo de ensino e aprendizagem, o valor educativo da língua, que deve se sobrepor ao valor utilitário ou mercadológico desta; e propiciar o desenvolvimento global do aluno bem como seu desenvolvimento crítico.

Ademais, reconhecemos a carência de investimentos no âmbito educacional público, em políticas públicas que garantam educação de qualidade a todos, o iminente processo de sucateamento de universidades públicas, mesmo sendo instâncias de excelência, por exemplo. Entretanto, acreditamos que a educação crítica, desde tenra idade, pode auxiliar na mobilização de cidadãos, cada vez mais reflexivos e engajados socialmente, que podem, efetivamente, contribuir para mudanças educacionais, sociais e políticas de que tanto precisamos e desejamos.

Acreditamos, pois, que um dos caminhos possíveis, tanto para o empoderamento do cidadão quanto para a melhoria do nível de fluência, em inglês, no caso, bem como para o despertar do olhar para a riqueza da diversidade e da pluralidade, seria o oferecimento de inglês, na escola regular pública, desde o Fundamental I. O objetivo é oportunizar, amplamente, às crianças a familiarização com a língua alvo, o contato com diferentes culturas, aumentar a motivação, o desejo de se aprender a língua, além de garantir o acesso à língua estrangeira desde os anos iniciais, o que contribui para o aumento da equidade social, já que, mesmo que de maneira controversa, a língua inglesa tem *status* de língua universal e se torna vetor de privilégios para quem a aprende. Na próxima seção, discutiremos a relevância do ensino de inglês na infância.

2 Ensino de língua inglesa no Fundamental I

Apesar de as aulas de inglês nos anos iniciais serem facultativas no Brasil, Rocha (2020, p. 24) enfatiza que o ensino de inglês para crianças “tem-se difundido de maneira intensa, tanto em escolas de idiomas, como também nas regulares”. A autora, ainda, acrescenta que “o processo de ensinar e aprender línguas nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental encontra-se consolidado nos Planos Curriculares das escolas particulares e em constante expansão no setor público” (ROCHA, 2020, p. 24).

O II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Língua Estrangeira (ENPLE), ocorrido na Universidade Católica de Pelotas, em novembro de 2000, discutiu o valor e o(s) porquê(s) de se ensinar uma língua estrangeira nas séries iniciais do ensino regular, questão sempre bastante controversa e permeada de intensos questionamentos no Brasil. A conclusão das discussões no evento apontou que “os benefícios desse ensino sobrepuaram-se aos possíveis percalços de sua implantação, sendo uma das proposições estabelecidas a de que o estudo da língua estrangeira fosse gradualmente estendido às séries iniciais do Ensino Fundamental” (ROCHA, 2020, p. 25).

Há, também, pesquisas que destacam a relevância e a viabilidade de se aprender inglês nas séries iniciais (MALTA, 2019; ROCHA, 2006, 2007, 2020; RAMOS; RODRIGUES, 2020) e documentos oficiais, sendo a BNCC⁶ (BRASIL, 2018) um dos exemplos. Na BNCC, há a previsão, não obrigatória, do ensino de línguas estrangeiras nas séries iniciais, visto que seu estudo pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação social, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa⁷, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

⁶ Reiteramos que mencionamos a BNCC neste artigo por ter sido o documento governamental, relativo à educação, mais recente produzido. Não o exploraremos aqui e nem entraremos no mérito de análise ou discussão dele, posto que isso não é parte do nosso objetivo.

⁷ Lankshear e Knobel (1997, p. 99, tradução nossa) explicam o termo: “cidadania ativa se trata de acreditar no conceito de uma sociedade democrática e ter ‘vontade e capacidade de traduzir esta crença em ação’”.

Mesmo estando em “constante expansão no setor público”, o ensino de inglês no Fundamental I, ainda, não está consolidado na maior parte do país. A partir disso, entendemos que essa situação pode desembocar na exclusão de alunos de escolas públicas, que são alijados do ensino de língua estrangeira, uma vez que estes só terão acesso à aprendizagem da língua no Fundamental II. A língua surge, então, como uma ferramenta de exclusão, deixando de realizar seu papel de um ensino “para o exercício da cidadania ativa” (BRASIL, 2018, p. 80).

Dessa forma, Malta (2019, p. 19) afirma que o “o inglês é uma língua que possui *status* social de idioma dominante, o que pode sugerir que escolas que ofereçam a disciplina se encontrem em um patamar socioeconômico elevado”, propagando, ainda mais, a exclusão e as diferenças sociais. Rocha (2006, p. 17) acrescenta que “a exclusão curricular de um conhecimento socialmente valorizado e também capaz de contribuir para a formação global do indivíduo vem destituir o aluno de seu direito a este ensino, bem como excluí-lo do que ocorre na sociedade em relação ao mesmo”.

Nesse sentido, o ensino de língua inglesa em escolas públicas para os anos iniciais pode ser visto como forma de empoderamento e inclusão, com vistas “à luta por maior equidade, à promoção do protagonismo social, bem como à construção da cidadania crítica, de bases multiculturais” (ROCHA, 2006, p. 19), na medida em que muitos desses alunos não teriam acesso ao ensino da língua, a não ser por meio de cursos de idiomas, inacessíveis a muitos. Assomado a isso, o ensino de inglês na infância poderá contribuir, também, para “o fortalecimento da compreensão de um mundo plural e da necessidade da paz mundial, o incentivo à curiosidade e à motivação da criança, visando à construção de atitudes positivas frente às diferenças” (ROCHA, 2007, p. 279).

Apesar de essas considerações expostas corroborarem a viabilidade e os benefícios do ensino de língua inglesa nos anos iniciais, entendemos que essa mudança envolve outras inúmeras questões, como a preparação específica de professores, a infraestrutura, o reconhecimento da língua como um conteúdo relevante em sala, além de sua importância no desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Reiteramos, também, que não coadunamos com a máxima de que “quanto mais cedo, melhor”, relativo à urgência e à pressão social, presentes, notadamente, na mídia (COSTA LEITE, 2018), para que a criança estude inglês desde bebê, visto que, ainda, não há concordância geral, de pesquisadores, quanto a isso. Entendemos, no entanto, que é possível oferecer um ensino de qualidade de inglês nas séries iniciais, voltado para uma formação crítica e global da criança, e para o valor educativo da língua, objetivando incluir todos no processo de aprender uma língua estrangeira e, assim, expandir perspectivas e ampliar visões de mundo.

Em vista disso, acreditamos que a teoria dos Letramentos Críticos pode oferecer um embasamento crítico para um ensino mais significativo e situado, de inglês, nas séries iniciais, a partir do entendimento que a aprendizagem de língua inglesa deve extrapolar a aquisição de habilidades linguísticas, desenvolvendo “as capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação sociais, não podendo deixar de atentar para as questões de afetividade” (RAMOS; RODRIGUES, 2020, p. 92). A seguir, abordaremos os pressupostos teóricos dos Letramentos Críticos.

3 Letramentos críticos

Para que o ensino de inglês para crianças tenha um caráter transformador, é preciso que se adote uma perspectiva que ofereça subsídios para tanto. Os Letramentos Críticos oferecem um caminho possível já que buscam criar possibilidades para que o indivíduo desconstrua ideias, concepções e pré-conceitos, a partir do entendimento e respeito às diversidades, reconhecendo-as como legítimas e valiosas. A escola, pois, é essencial na construção de alunos letrados criticamente, já que “qualquer teoria educacional que se preze deve estar fundamentalmente ligada à luta por uma vida qualitativamente melhor para todos através da construção de uma sociedade baseada em relações não exploratórias e na justiça social” (McLAREN, 2003, p. 62, tradução nossa).

A perspectiva dos Letramentos Críticos solidifica-se a partir de várias fontes, segundo Rogers e O’Daniels (2015, online, tradução nossa), a saber: “a sociolinguística e letramentos(...); da consciência crítica da linguagem e análise

do discurso crítica, sociologias do letramento (...) e estudos anteriores em língua, poder e representação”. Os estudos de Paulo Freire, assim como a filosofia marxista também influenciaram a construção dessa perspectiva (CERVETTI et al., 2001; LUKE, 2003).

Letrar-se criticamente é entender que todo significado é múltiplo; é rejeitar verdades absolutas; desconstruir, desnaturalizar e romper com visões de mundo que fomentem preconceitos, histórias únicas e violências; é procurar meios de empoderar grupos minoritarizados socialmente; entender como se dão as relações de poder na sociedade, a fim de combatê-las e entender que todo significado é ideológico; ser crítico é problematizar, é romper com o status quo, com verdades absolutas; é posicionar-se de forma contrária a uma cultura dominante, de modo a romper com práticas naturalizadas em nossa sociedade que ecoam hábitos sociais dominantes (LANKSHEAR; McLAREN, 1993; CERVETTI et al., 2001; LUKE, 2003; McLAREN, 2003; ROGERS; O’DANIELS, 2015). Ademais, McLaughlin e DeVogd (2004) reiteram que os letramentos críticos “rompem com o lugar comum o examinando por meio de múltiplas perspectivas” (p.14, tradução nossa). Em suma, um cidadão letrado criticamente, a partir de sua ação transformadora, contribui para a luta contra as desigualdades e manutenção de privilégios, saindo de sua zona de conforto, opondo-se a uma cultura dominante (McLAREN, 2003) e negociando sentidos.

Neste artigo, entendemos a teoria dos Letramentos Críticos como uma perspectiva educacional, tal como Giroux (1997), com base na recusa em “construir metodologias gerais de aplicabilidade universal” (p. 71). Duboc e Ferraz (2011, p. 22) ainda acrescentam que tal perspectiva configura-se não “como método pré-estabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais”.

Rajagopalan e Sousa (2018, p. 7) apontam que "o contato com a língua estrangeira é um terreno fértil para aguçar os nossos esforços críticos”. Quando o aluno tem acesso a uma nova língua, esta já vem com uma bagagem cultural e, ao analisar a cultura e crença do outro, há ainda mais espaço para do desenvolvimento da criticidade, em razão de observarmos, mais detidamente, a nossa cultura e a do outro, entendendo as diferenças e as respeitando. Quem

melhor do que a geração vindoura para encabeçar a mudança para um mundo que preze a vida, cultive a equidade e lute pela justiça social?

Para apoiar o letrar criticamente, a partir do uso da língua-alvo e da interdisciplinaridade, escolhemos a abordagem CLIL, sobre a qual versaremos a seguir.

4 Abordagem *CLIL*

Apesar de o termo *CLIL* ter sido cunhado na Europa em 1994, o ensino baseado em conteúdo e língua tem suas origens há 5.000 anos onde hoje é o Iraque. Segundo Marsh et al. (2008), os *Akkadians*, ao conquistarem os *Sumerians*, precisavam aprender a língua local. Para tanto, a nova língua foi utilizada para o ensino de teologia, botânica e zoologia.

Ao desenvolver uma abordagem que tem como foco conteúdo, língua e habilidades de aprendizado, os autores justificam que “é desejo do estudante entender e usar o conteúdo que o motiva a aprender uma língua. [...] os estudantes estão mais abertos a aprender se não estudam somente a língua por ela mesma, mas a utilizam para concretizar tarefas e aprender um novo conteúdo” (MARSH et al., 2008, p. 11, tradução nossa).

A abordagem *CLIL* se baseia em múltiplos focos que envolvem não só o ensino de línguas e conteúdos, mas o trabalho em comunidade, o aprendizado ativo, a relação professor-aluno ao conectar-se com a vida dos estudantes e a criação de um ambiente agradável e seguro no ensino-aprendizagem. Assim, o ensino *CLIL* concebe o aluno como um ser de múltiplas qualidades e pretende apoiar professor e aluno para criarem um ambiente justo e multifocal de ensino e aprendizado. Dessa forma, a abordagem e os Letramentos Críticos convergem ao proporem o escape do que é comum: considerar o contexto imediato e o aluno para sugerirem os meios e modos de se ensinarem e discutirem maneiras de tornar as comunidades, geral e de ensino, mais justas e empoderadas. Na sessão seguinte, discutiremos as similaridades e complementações entre a abordagem *CLIL* e os Letramentos Críticos.

5 CLIL e Letramentos Críticos: uma possibilidade

A grande questão no ensino crítico é reconhecer estudantes e professores como seres plurais, de diferentes crenças, agentes de mudanças e inseridos em variados ambientes escolares. Em especial, nos Letramentos Críticos, há o desejo de se expandirem perspectivas; ou seja, desconstruir o olhar treinado a partir do “exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 23). Por isso, a abordagem *CLIL* se insere como ferramenta e suporte à inserção dos Letramentos Críticos em sala.

A abordagem *CLIL*, ainda que ofereça alguns caminhos roteirizados a serem seguidos, possui características e considerações bastante pertinentes em relação ao ensino de uma nova língua. A proposta envolve um ambiente bilíngue ou multilíngue, que prospere com o apoio de professores de diversas áreas no ensino de línguas e conteúdos relevantes. Um movimento comum a ser feito ao propor uma aula *CLIL* é o contato de professores da educação básica, seja matemática, literatura etc., para relacionar o conteúdo trabalhado nessas disciplinas com o conteúdo de língua estrangeira, e vice-versa. Isso contempla a trans/interdisciplinaridade aclamada nas diretrizes educacionais, principalmente na BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo.

Assim, ao enxergar a escola como uma comunidade viva, percebemos a diminuição do distanciamento entre professores de áreas diferentes, sendo as aulas multifocais, “dando apoio ao aprendizado de línguas em aulas de conteúdos, integrando diversos conteúdos, propondo reflexões sobre o processo de aprendizagem” (MARSH et al., 2008, p. 29, tradução nossa). Além disso, ao pensar na comunidade de aprendizado tendo professores, alunos e pais como participantes ativos, a abordagem *CLIL* abre espaço a trocas de ideias, movimento pertinente num ensino para expansão de perspectivas por meio dos Letramentos Críticos.

No que diz respeito ao aprendizado de línguas, a construção da autoconfiança dos alunos é primordial. A partir disso, a abordagem propõe aulas centradas nos alunos, em que estes têm maior participação, ajudam na inserção

de um novo conteúdo, língua ou habilidades de aprendizado e fazem autoavaliação do seu processo de aprendizagem, o que aponta para o professor como facilitador, e não a autoridade em sala.

Em consonância com os Letramentos Críticos, a abordagem *CLIL* defende a autenticidade no ensino, que prevê o relacionamento entre o conteúdo aprendido com o cotidiano dos alunos, o uso de outras mídias e materiais, a maximização do interesse do aluno e a ponte com outros falantes da língua aprendida. Além disso, a abordagem *CLIL* faz uso da técnica *scaffolding* (construção de suportes, andaimes). Ao considerar o conhecimento do aluno como base para o aprendizado um novo conteúdo, tem o cuidado de considerar as diferentes formas de aprendizagem de cada aluno e “encorajar criatividade e o pensamento crítico” (MARSH et al., 2008, p. 29, tradução nossa).

Os Letramentos Críticos, por sua vez, defendem aulas que reconheçam a localidade e as necessidades da comunidade em que a escola se insere e dos alunos, legitimando e acolhendo o conhecimento que cada aluno traz e compartilha na sala de aula. Tanto na abordagem *CLIL* quanto na perspectiva dos Letramentos Críticos, os alunos são levados a saírem da zona de conforto de uma forma que lhes é prazerosa, motivante e empoderadora.

Ademais, os Letramentos Críticos são, ainda, criticados, no ensino de línguas estrangeiras, na medida em que quem adota tal perspectiva educacional pode perder de vista o ensino da língua-alvo, para tratar de questões mais amplas (COSTA LEITE, 2018). Entretanto, é factível se ensinar a língua inglesa por uma perspectiva crítica por meio da língua-alvo, sendo que a abordagem *CLIL* pode oferecer um caminho para tanto. Compartilharemos, a seguir, dois relatos sobre projetos para a adoção e ensino de língua inglesa, nas séries iniciais do Fundamental I, a partir dos Letramentos Críticos e da abordagem *CLIL*.

6 O ensino de inglês, nas séries iniciais, na prática

6.1 Relato 1

Desde que concluí a licenciatura em Pedagogia, em 2013, ainda não havia sido possível começar a lecionar em escola pública até o início de 2016,

como relatarei adiante. Antes de ir para o intercâmbio, em 2015, tive minha primeira experiência em lecionar a língua inglesa em um curso livre, o que aumentou meu interesse pela área.

Em 2016, após retornar do intercâmbio, surgiu a oportunidade de lecionar, em três escolas da área rural, na rede municipal em Jeceaba/MG. Assim, trabalhar na área rural seria minha primeira oportunidade de lidar com turmas maiores e bem diversificadas, além de ser o primeiro contato com o ensino público. Ao todo, seriam, inicialmente, seis turmas, sendo três turmas do 4º ano do Ensino Fundamental⁸ e três turmas do 5º ano. O município ofertava, no currículo da rede municipal, o ensino de língua inglesa a partir do 4º ano do EF há muito tempo, no intuito de iniciar o contato com o idioma de forma gradual.

Dessa maneira, quando iniciei os trabalhos, busquei levar um pouco dos conhecimentos que eu havia adquirido ao longo dos anos na escola pública que estudei e no curto período em que estudei em cursos livres e fora do país. Até então, eu desconhecia as metodologias de ensino de línguas. Por essa razão, eu estava sempre buscando aperfeiçoar a minha prática docente. Ao chegar às escolas fui muito bem recebido pelas equipes de cada uma, assim como pelos discentes que não tinham aulas de língua inglesa há um ano na área rural devido a uma troca recente no quadro docente. As realidades das escolas eram muito semelhantes ainda que com suas peculiaridades distintas. Todas as três escolas se encontravam distantes da sede do município e atendiam às comunidades da região, iniciando na Educação Infantil até o 5º ano do EF.

Em relação ao material didático disponível na época, as escolas contavam com o uso de uma coleção da Editora Positivo para o EF, incluindo um livro específico para a língua inglesa, dividido em quatro volumes para cada série. Tal coleção iniciava seus conteúdos desde o 1º ano do EF. Por essa razão, os livros dos 4º e 5º anos não proporcionavam um contato com a língua alvo em consonância com o nível de aprendizagem inicial dos discentes daquelas séries.

Nesse sentido, o trabalho adotado na época, e sugerido pela equipe pedagógica, foi de adaptação de conteúdos buscando uma interação lexicossintática em nível introdutório para com os aprendizes. Tendo em vista a

⁸ Doravante EF.

realidade que as escolas estavam inseridas, busquei trazer para as aulas elementos tanto da cultura local e rural bem como inserindo alguns elementos de outras culturas e temas transversais para discussão, levando os discentes sempre a refletir sobre seu papel na sociedade e no uso que a língua permeia sua vida. Tais pressupostos condizem com nossa proposta de um ensino crítico, na medida em que refuta um ensino engessado e desfocado do contexto local (GIROUX, 1997) e problematiza questões cotidianas de modo a desconstruir conceitos arraigados socialmente, “analisar, criticar e reconstruir estruturas que influenciam a vida diária” (ROGERS; O’DANIELS, 2015, *online*, tradução nossa)

Em 2017, a rede municipal passou a utilizar materiais da Editora FTD, com sua coleção SIM para o EF. O material para a língua inglesa, mais uma vez, propunha conteúdos e sequências didáticas, que iniciavam desde o 1º ano. Com isso, os materiais para o 4º e o 5º anos, também, teriam que ser completamente adaptados por não serem compatíveis com os níveis de aprendizagem das referidas séries. Nesse mesmo ano, passei a lecionar, também, na escola da zona urbana, além, ainda, de começar a lecionar em algumas turmas dos anos finais do EF bem como nas turmas de ensino de jovens e adultos (EJA) no noturno.

A partir deste contexto, fiz a proposta para a Secretaria Municipal de Educação⁹ para implementar a língua inglesa desde o início do EF, sendo tal ideia muito bem aceita por eles e pelas escolas da rede. A formação de educandos cada vez mais conscientes sobre seu papel na sociedade e que refletem sobre a língua em uso foram as principais motivações para criar um documento referencial para a rede municipal, pensando, principalmente, nas contribuições de um ensino sedimentado nos Letramentos Críticos.

Assim, começamos a elaborar o currículo referência para os anos iniciais do EF, já que não existem normativas em âmbitos nacional e estadual para tal ensino nessa faixa etária, conforme relatamos anteriormente. Foi formada uma equipe de trabalho, que faria uma análise dos materiais didáticos disponíveis na rede de ensino, bem como outros modelos de matrizes de referência curricular de outros municípios e estados. Enquanto isso, a SME providenciou, junto à

⁹ Doravante SME.

Superintendência Regional de Ensino, em Jeceaba/MG, os procedimentos de autorização para mudança no currículo da rede municipal com a inclusão da disciplina língua inglesa na grade dos anos iniciais do EF, na parte diversificada, a qual compete ao município definir junto à sua comunidade escolar qual(is) disciplina(s) será(ão) incluída(s). Além disso, houve, também, um processo de aprovação junto à comunidade escolar de cada escola para a alteração do Projeto Político Pedagógico¹⁰, produzindo um documento de inclusão da disciplina de língua inglesa, que seria anexado ao PPP posteriormente quando da sua revisão periódica. Nesse sentido, o novo currículo da rede municipal de ensino passaria a incluir a língua inglesa desde o 1º ano do EF a partir do ano de 2018, o que permanece até os dias atuais.

Durante a elaboração da matriz de referência, identificamos a necessidade de alinhar o documento aos preceitos dos Letramentos Críticos e da BNCC (BRASIL, 2018), documento que estava em fase de finalização na época. Para tanto, buscamos elencar, na matriz, alguns eixos de ensino e aprendizagem que a própria BNCC propôs para os anos finais do EF. Todavia, os conteúdos foram adaptados léxicossintaticamente para a faixa etária correspondente e, também, de acordo com os materiais didáticos disponíveis. Um exemplo, para o 4º ano, pensando-se em um ensino contextualizado, significativo para os discentes, foi a abordagem das diferenças entre os meios rural e urbano, bem como suas características, tendo como eixos formadores a oralidade, leitura, escrita e dimensão intercultural. Desse modo, relacionar uma língua estrangeira ao cotidiano do discente implicou evidenciar que ela estava mais próxima do que se imaginava, além da valorização do contexto em que viviam dentro da aula de língua inglesa, que, por vezes, ainda permanece extremamente vinculada a países e culturas (EUA e Inglaterra, notadamente) estranhos e distantes dos alunos.

Nas instruções do documento, decidimos, ainda, elencar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas num escopo amplo e diversificado, pensando em aulas centradas no discente e nas possibilidades em que um ensino crítico/reflexivo deve se amparar, segundo a teoria dos

¹⁰ Doravante PPP.

Letramentos Críticos. Foram tratadas questões sobre apropriação do idioma, ressaltando-se o desenvolvimento do senso crítico, a importância da compreensão das dimensões culturais da língua, valorizando-se a pluralidade de culturas que têm a língua inglesa como oficial e também a cultura brasileira e observando-se a correlação entre o idioma e o contexto social do discente, como mencionado anteriormente.

A partir da abordagem de temas como cidadania, consciência crítica, respeito à diversidade, saúde e higiene, consumo consciente, sustentabilidade, dentre outros, foi possível perceber o engajamento dos discentes com as práticas em sala de aula, assim como o entendimento da língua inglesa como algo mais familiar, inserido em suas vidas de modos diversos. Ademais, pude aprender, a partir dessa experiência, o quanto é vital que se ensine a língua inglesa desde os anos iniciais, visto que os alunos ingressam no EF II familiarizados e conscientes do papel da língua na vida deles. Acrescento ainda que a compreensão de que ensinar uma língua é ir além dos aspectos linguísticos, me proporcionou aulas mais significativas e que almejam o desenvolvimento da criticidade e cidadania ativa para além dos muros da escola.

6.2 Relato 2

O primeiro contato que tive com o ensino de língua inglesa para crianças ocorreu quando ainda era aluna de graduação no curso de Letras. Nesse período, fui contratada para dar aulas de língua inglesa em uma escola da rede privada. Nas palavras da própria diretora, oferecer aulas de língua inglesa acarretaria maior interesse dos pais em matricular seus filhos na escola. Na época, não me ocorreu que essa fala poderia ter ligação à concepção da língua como mercadoria, como mencionado por Malta (2019).

Mais tarde, no mesmo ano, surgiu a oportunidade de participar de um projeto de extensão da instituição em que eu estudava. O projeto visava a promover oficinas de inglês, em uma escola pública na zona rural de Tiradentes/MG,

pensando que a imersão em uma língua estrangeira proporciona oportunidades para pensar a diversidade, a multiculturalidade e o “outro”, pretendemos usar a língua inglesa como meio de ensino e, através dela, aprimorar conteúdos e

habilidades relevantes para estes alunos, integrando outras disciplinas ao uso espontâneo da língua inglesa (DIAS, 2019¹¹).

A escola contava com cerca de 20 alunos e, também, acreditava que, ao oferecer o ensino da língua inglesa, mais alunos da região se matriculariam. A escolha pela abordagem *CLIL* nessa escola não foi por acaso. Um dos viabilizadores da ponte entre o projeto de extensão e a escola nos informou que muitos dos alunos dali tinham grandes dificuldades em operações matemáticas, interpretações de texto e motricidade. Para minha surpresa, a abordagem *CLIL* não só permitia que trabalhássemos isso em sala de aula, ao praticarmos a língua inglesa, como também me guiava e permitia aulas à luz dos Letramentos Críticos.

Nosso projeto se baseou, por quase três anos, na preparação de alunos que enfrentariam a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa no Fundamental II logo que saíssem da escola em que estudavam, a fim de empoderá-los politicamente¹². Em uma das primeiras reuniões que tivemos, os idealizadores do projeto nos informaram que era importante haver o contato bolsista – comunidade escolar – comunidade acadêmica. Além disso, vivenciaríamos um ambiente bem diferente da nossa própria educação: uma escola pequena e na zona rural.

Durante a minha atuação no projeto, foi possível enxergar os alunos como seres plurais, portadores de suas crenças, seus diferentes costumes e realidades familiares, algo bastante relevante tanto na abordagem *CLIL* como também nos olhares por meio dos Letramentos Críticos, em que se reconhece, entende, acolhe e se celebra a diferença (LANKSHEAR; McLAREN, 1993). O planejamento das nossas oficinas se iniciava na escola, com o contato direto com as professoras, para entendermos os conteúdos em que diversos alunos poderiam ter maiores desafios, visto que a contextualização, o entendimento da

¹¹ DIAS, Fernanda Henriques. Introdução à língua inglesa através do ensino de conteúdos relevantes (CLIL) em uma escola pública. 2019. Disponível em: https://ufsj.edu.br/extensao/resumo_pibex_2019.php. Acesso em: 20 jan. 2021.

¹² A escola atendida só oferece o Fundamental I e, após a conclusão deste, os alunos devem ingressar em escolas muito maiores e na zona urbana, distante de suas moradias e dos moldes desta primeira experiência escolar. Essa experiência era relatada como difícil para as crianças já que as mudanças eram enormes, sendo o inglês uma delas.

localidade, das necessidades dos discentes, docentes e comunidade são fundamentais para o ensino crítico e significativo.

A partir disso, tínhamos reuniões de estudos semanais: eu, como bolsista, a professora orientadora e os alunos voluntários. Estudávamos técnicas, ideias e ações de proximidade com a comunidade escolar. Nossos esforços foram muitos, a fim de entender uma abordagem e um ensino completamente diferente do que estávamos habituados, sendo, pois, um caminho árduo. Por causa disso, os Letramentos Críticos estiveram, também, inseridos não somente ao instigar os alunos a pensarem para além do lugar comum, mas também a mim mesma ao repensar minha forma de lecionar e me impulsionar a agir de forma transformadora. Hoje, vejo que o ensino crítico pode permitir mais proximidade e atenção à escola. Trabalhar, lecionar e viver de forma crítica, questionando e promovendo embates além do lugar comum, é a melhor forma de prepararmos a nova geração para um ambiente cada vez mais mutável e tecnológico.

Finalmente, entendo que o projeto foi substancial tanto por se ensinar a língua inglesa nos anos iniciais em uma escola que, outrora, não tinha essa disciplina em sua matriz de uma forma crítica e contextualizada, tanto pela contribuição para minha formação enquanto professora, de modo a entender que o ensino de línguas deve proporcionar muito mais do que a aprendizagem do código. Houve também relatos que nossos alunos, ao saírem do Fundamental I e precisarem ingressar em uma escola da zona urbana se sentiram mais confiantes, em relação à aprendizagem de línguas, de forma que já estavam familiarizados a ela desde os anos iniciais.

Considerações finais

O ensino de língua inglesa nas séries iniciais, ainda, é um assunto controverso na esfera pública. Isso se deve a todos os obstáculos, precarização e dificuldades pelos quais a educação pública passou e vem passando, ainda mais, na atualidade.

Contudo, as experiências relatadas e os estudos realizados, desde a criação de um currículo específico, proposto pelos professores de Jeceaba/MG à Secretaria Municipal de Educação, com base na perspectiva dos Letramentos Críticos, para se ensinar a língua inglesa no Fundamental I e sua implementação

no chão da escola até o oferecimento de oficinas de língua inglesa em uma escola na zona rural de Tiradentes/ MG, para o Fundamental I, em que se vislumbrava uma ponte entre a abordagem *CLIL* e a educação crítica, mostram o quanto é importante o ensinar inglês, nas séries iniciais, para a instância pública. As experiências apontam para a relevância da inclusão das crianças no processo de se aprender uma língua estrangeira desde tenra idade, a partir da aprendizagem sobre outras culturas e sua própria, a expansão de perspectivas e o desenvolvimento crítico. Assim, uma educação crítica é bem-vinda, sendo um caminho para sua viabilização no ensino Fundamental I a associação dos Letramentos Críticos à abordagem *CLIL*.

Concluimos este artigo vislumbrando um futuro otimista, de ensino digno, de estímulo ao ensinar e aprender criticamente, com uma visão empática e respeitosa aos nossos alunos, desde as séries iniciais. Sabemos que o caminho para um ensino transformador não é fácil, mas é possível e traz grandes benefícios para todos

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 3 jul. 2020.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael; DAMICO, James. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 02 nov. 2021.

COSTA LEITE, Patrícia Mara de Carvalho. **“E o sonho da menina que queria ser professora (nem que seja por um dia) torna-se realidade!”** Os

Letramentos críticos no estágio supervisionado de língua inglesa. Curitiba: CRV, 2018.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel de Melo. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão. **Revista X**, v. 1, p. 19-32, 2011.

GASPARINI, Edmundo. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. **Polifonia**, v. 10, n. 10, p. 159-175, 2005.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LANKSHEAR, Colin; McLAREN, Peter. **Critical Literacy**: Radical and postmodernist perspectives. Albany, NY: SUNY Press, 1993.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Critical Literacy and Active Citizenship. In: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. (Eds.). **Constructing critical literacies**. St. Leonards: Hampton Press, 1997. p. 1-18.

LUKE, Allan. Two takes on the critical. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Keleen. (Eds.). **Critical pedagogy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 21-29.

MALTA, Liliane Salera. **Além do que se vê**: Educação Crítica e Letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em:
<http://dspace3.ufes.br/handle/10/11045>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MARSH, David; MEHISTO, Peeter; FRIGOLS, Maria Jésus. **Uncovering CLIL**. Oxford, UK: Macmillan, 2008.

McLAREN, Peter. Critical Pedagogy: a look at the major concepts. In: DARDER, Antonia. BALTODANO, Marta; TORRES, Rodolfo (Eds.). **The Critical Pedagogy Reader**. New York, USA: Routledge, 2003. p. 61-83.

McLAUGHLIN, Maureen; DEVOOGD, Glenn. **Critical Literacy**. Enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil; SOUSA, Diego Pinto. Para além do horizonte da crise: Diálogos com Kanavillil Rajagopalan. **Revista FORPROLL**, v. 2, p. 5-13, 2018.

RAMOS, Rosinda; RODRIGUES, Bernadette. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. Campinas: Pontes, 2020. p. 89-118.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269427>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf.; BASSO, Edcleia Aparecida. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. Campinas: Pontes, 2020. p. 21- 48.

ROGERS, Rebecca; O'DANIELS, Katherine. Critical Literacy Education: a kaleidoscopic view of the field. In: ROWSELL, Jennifer; PAHL, Kate. **The Routledge handbook of literacy studies**. Nova Iorque: Routledge, 2015.

Recebido em: 09-01-2022

Aprovado em: 29-03-2022