DESENVOLVENDO LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE INGLÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I: O ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS

HDEVELOPING CRITICAL LITERACY IN ENGLISH CLASSES FOR ELEMENTARY SCHOOL: THE CRITICAL TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR CHILDREN

Patrícia Helena da Silva Costa[1]
[https://orcid.org/0000-0001-8296-7204]
DOI: https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11750

RESUMO: Este artigo tem como objetivo propor o desenvolvimento de práticas de letramento crítico no ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças. A fim de contextualizar a presente proposta, este estudo discute brevemente sobre o histórico do ensino de Inglês no Ensino Fundamental I no contexto educacional brasileiro e a relevância desse ensino nas séries iniciais da Educação Básica. Em seguida, aborda-se a concepção de "crítico" (PENNYCOOK, 2004; TILIO, 2017b) e de letramento crítico (CERVETTI et al., 2001; EDMUNDO, 2013) utilizadas neste trabalho. Para materializar esses aspectos são propostas atividades para o ensino de Inglês para alunos(as) do 5º ano do ensino fundamental, de forma que os encaminhamentos sugeridos contemplem tanto problematizações a cerca dos discursos com os quais as crianças interagem em suas práticas sociais quanto as orientações propostas pelo Currículo Carioca de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Por meio deste trabalho, sinaliza-se a possibilidade de formar alunos(as) críticos(as) e participativos(as) desde o Ensino Fundamental I. Além disso, este estudo também se constitui como uma prática a ser realizada no ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças na SME-RJ.

Palavras-Chave: ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças; ensino crítico de Inglês; práticas de letramento crítico.

ABSTRACT: This paper aims at developing critical literacy practices in the teaching of English as a Foreign Language for Children. In order to contextualize this proposal, this study briefly discusses the history of the English teaching in Elementary School in the context of Brazilian education and the relevance of this teaching in the first years of Basic Education. Then, it presents the concepts of "critical" (PENNYCOOK, 2004; TILIO, 2017b) and critical literacy (CERVETTI et al., 2001; EDMUNDO, 2013) used in this article. When materializing these aspects, it proposes English activities

[1] Doutora em Linguística Aplicada. Professora de Inglês na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Endereço eletrônico: patriciahscosta@gmail.com

CC BY NC SA

for 5th graders, so that the suggested directions contemplate problematizations concerning the discourses which children interact in their social practices as well as the orientations presented by the English Language Carioca Curriculum from the Municipal Education Office in Rio de Janeiro. This study points out the possibilities to educate students as critical and engaged individuals. Besides that, it is also constituted as a practice to be realized in the teaching of English as a Foreign Language for Children at municipal schools in Rio de Janeiro.

Keywords: teaching of English as a Foreign Language for Children; critical teaching of English; critical literacy practices.

> [...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como "professores de língua" sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente, comparativamente, e com um senso constante de possibilidades para mudança. (GEE, 1986, p. 734)[2]

1. LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS NO FUNDAMENTAL I: POR QUE NÃO?

Ao entender que o trabalho dos(as) professores(as) de línguas, maternas ou estrangeiras, está intrinsicamente ligado a questões sociais, culturais e políticas, compartilho com Gee (1986) a concepção de que o trabalho com a linguagem coloca esses profissionais no centro de discussões que envolvem aspectos a cerca de identidades, de juízos de valores e visões de mundo que perpassam as práticas nas quais interagimos e nas quais a linguagem desempenha um papel fundamental na construção de significados. Sendo assim, faz-se necessário que esses significados sejam problematizados, de modo que os(as) alunos(as) tenham a oportunidade de refletir e questionar a maneira como esses sentidos são construídos, distribuídos e consumidos nas e pelas práticas sociais das quais participamos.

Diante dessa preocupação e em se tratando especificamente dos(as) professores(as) de Inglês, saliento a importância de se promover atividades que orientem os(as) discentes a problematizar os significados construídos na e pela linguagem ao longo das práticas nas quais eles/elas se engajam diariamente. Em se tratando do meu contexto de trabalho na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) como professora de Inglês no Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano, defendo que essas reflexões a cerca da linguagem sejam oportunizadas já nas primeiras séries da Educação Básica, a fim de que as crianças possam iniciar a sua formação como sujeitos participativos(as) e críticos(as) da vida em sociedade.

[2] Tradução minha de "English teachers can cooperate in their own marginalization by seeing themselves as "language teachers" with no connection to such social and political issues. Or they can accept the paradox of literacy as a form of interethnic communication which often involves conflicts of values and identities, and accept their role as persons who socialize students into a world view that, given its power (...) must be looked at critically, comparatively, and with a constant sense of the possibilities for change" (GEE, 1986, p. 734).

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 233 – 251 | set/dez 2020

Para tanto, este artigo propõe o desenvolvimento de práticas de letramento crítico (CERVETTI et al., 2001; EDMUNDO, 2013) nas aulas de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças (ILEC). Entendo, portanto, que a aprendizagem de Inglês no Fundamental I, assim como em toda a Educação Básica, possa ir além do trabalho com estruturas linguísticas, uma vez que na perspectiva do letramento crítico os(as) discentes podem ser encorajados a problematizar o mundo que os(as) cerca.

No percurso construído até chegar a uma proposta de atividade, inicio com um breve panorama a respeito do ensino de ILEC no contexto educacional brasileiro. Em seguida, discuto o que entendo por "crítico" e no que consiste o desenvolvimento de práticas de letramento crítico. Feito isso, apresento a proposta de atividade em si, com a descrição de todas as etapas e sugestões de encaminhamento. Por último, faço minhas considerações finais sobre a proposta aqui desenhada e sobre possíveis desdobramentos de um ensino crítico de Inglês nos primeiros anos da Educação Básica.

2. O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Como Linguista Aplicada e professora de Inglês dos anos iniciais do Ensino Fundamental da SME-RJ, é meu objetivo, por meio deste artigo, dar voz às questões relacionadas ao ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças (ILEC), em especial no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas de letramento crítico nesse contexto. Para que isto seja possível, é necessário, antes mesmo de entrar nesse aspecto específico, refletir sobre as origens do ensino de ILEC no contexto brasileiro, assim como sua relevância nos anos iniciais da Educação Básica.

Segundo Rocha (2006), o ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC) no Brasil teve início em cursos de idiomas, sendo posteriormente inserido em escolas privadas de ensino regular. Diferentemente das motivações de caráter mercadológico que impulsionaram estes dois contextos, tem-se a inserção desse ensino nas escolas públicas regulares, por questões de ordem democrática e inclusiva, através da Resolução do/da Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 7 de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/2010), que estabelece diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos[3].

Ainda que tenha sido instituída oficialmente, a oferta de LEC é facultativa e, sendo assim, os municípios, responsáveis pela manutenção da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Brasil, podem optar pela oferta ou não de uma Língua Estrangeira (LE) a partir da Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental I, diferentemente do Fundamental II e do Ensino Médio cuja oferta é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Em se tratando de LDB, cabe mencionar que uma das alterações feitas pela Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, inclui a substituição do componente Língua Estrangeira pelo componente Língua Inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental. Sendo assim, onde antes havia a obrigatoriedade de,

[3] Em 2006, foram feitas modificações na LDB (Lei nº 9.394/96). Através da Lei nº 11.274, de 2006, estendeu-se a duração do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito na escola pública para 9 anos, a partir dos 6 anos de idade (ROCHA, 2012).

pelo menos, uma Língua Estrangeira, possibilitando a oferta de ensino de outras línguas como Espanhol e Francês, por exemplo, cuja escolha ficaria sob responsabilidade da comunidade escolar, considerando-se as possibilidades da mesma, agora, instala-se um cenário no qual apenas uma única Língua Estrangeira está garantida no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental. Mesmo que essa mudança não altere a presença facultativa do ensino de LE nos anos iniciais do Fundamental, ela influencia consideravelmente o papel da Língua Inglesa no contexto educacional brasileiro, podando a possibilidade de ensino de outras Línguas Estrangeiras.

Retomando o contexto desta pesquisa, ou seja, o ensino de ILEC, faz-se necessário mencionar a indefinição a respeito da história desse ensino no contexto brasileiro. Colombo e Consolo (2016) apontam para o fato de que no Brasil alguns institutos de idiomas que trabalham especificamente com o público infantil afirmam oferecer o ensino de LE desde o final da década de 1960, coincidindo assim com o início da cultura de aprender línguas em escolas de idiomas no país. Ainda de acordo com os autores, apesar de a oferta de ensino de LE para crianças ter iniciado apenas no final dos anos 60 o interesse por pesquisas direcionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para este público acentuou-se apenas na segunda metade do século XX, e foi somente a partir do ano de 2000 que as escolas regulares públicas se mostraram mais presentes nestes estudos.

Dada a imprecisão acerca da história da oferta de LEC nas escolas brasileiras, não é possível presumir a quantidade de municípios e escolas que oferecem esse ensino já no início da vida escolar. Sobre esse aspecto, os autores citam um estudo, iniciado em 2012 e ainda em andamento, sob a orientação da Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), cujo objetivo é realizar um levantamento dos municípios brasileiros que implementaram a Língua Inglesa no Fundamental I. Deste modo, ainda que as informações com relação à história da oferta de LEC sejam imprecisas, vê-se uma tentativa, por parte de pesquisadores da área, de melhor compreender esse processo. O que se sabe é que esta oferta ocorre de forma heterogênea e que se encontra em fase de expansão, haja vista a presença da LE nos anos iniciais em todas as esferas escolares, inclusive em escolas de idiomas voltadas especificamente para o público infantil.

A crescente oferta de ensino de LE na Educação Infantil e no Fundamental I, além de atribuir urgência às pesquisas voltadas ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores para atuar no contexto de LEC no país, também sinaliza a ausência de bases mínimas de referência teórica e politicamente estruturadas (ROCHA, 2012). Um dos poucos textos oficiais nacionais que mencionam a possibilidade de oferta de LE nos anos iniciais da Educação Básica encontra-se na Resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010, p. 34), conforme mencionamos anteriormente.

> Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.
>
> § 1° Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 233 – 251 | set/dez 2020

> § 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

Segundo Gimenez (2013), embora existam diretrizes curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental em várias cidades brasileiras, não há orientação nacional sobre como reger o ensino de LE já na infância. Soma-se a isso a escassez de professores especialistas para atuar com o público em questão. A saída encontrada pelos municípios que oferecem ensino de ILEC foi a de elaborar seus próprios documentos norteadores e também estabelecer parcerias público-privadas que atuassem na distribuição de material didático e na capacitação de professores.

Além das demandas já mencionadas trazidas pela expansão da oferta do ensino de LEC no Brasil, um questionamento ainda muito comum diz respeito à relevância social da oferta deste ensino e sua inserção no currículo escolar que tem como umas das funções formar cidadãos(ãs) participativos(as) e críticos(as) da vida em sociedade. Deste modo, a oferta de uma LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria estar atrelada a uma ressignificação da infância na sociedade pós-moderna.

> Assim, aprender uma LE no início da vida, nos dias de hoje, não significa, necessária e exclusivamente, dar início a um processo de preparação do aprendiz para a vida adulta – como sugerem os responsáveis pela educação escolar. Ofertar uma LE às crianças contemporâneas significa garantir-lhes espaço social, permitir-lhes (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante desse mundo enquanto criança, tudo isso facilitado pelo desenvolvimento e acesso tecnológico. Para ser significativa, a oferta de LEC nas escolas brasileiras deve remodelar a visão processual que ela tem da infância e passar a valorizar a existência e a relevância política, social e cultural do aluno no agora. É deixar de olhar exclusivamente para o futuro ou para o passado e começar a considerar a criança-aluno em sua existência presente. É valorizar o momento com suas singularidades. (COLOMBO; CONSOLO, 2016, p. 49)

Para tanto, é importante que a equipe escolar, assim como os interessados em trabalhar com o público infantil, dê (deem) voz às crianças, no sentindo de responder às suas singularidades, necessidades, anseios e potencialidades. Não se trata de ignorar a participação do adulto na orientação de conteúdos e estratégias, mas, sim, de dar voz à criança enquanto criança, de entendê-la como um sujeito cuja formação se dá no decorrer das interações com seus interlocutores, sejam eles/elas professores(as), integrantes do contexto familiar ou outras crianças.

Neste sentido, o ensino da Língua Inglesa possui um papel que vai além de instrumentalizar a criança para o uso do idioma. Ao mediar as relações da criança com o outro e proporcionar, assim, a interação com múltiplas culturas, a Língua Inglesa pode oportunizar um aprendizado significativo e que se intensifica a medida em que as relações interpessoais se desenvolvem.

Santos (2010, p.153) nos chama a atenção para o fato de que a Língua Inglesa tem sido vista "como um idioma do mundo, propriedade pública, ou seja, desterritorializado, que não pertence a ninguém em especial (...)."A autora defende a ideia de que o idioma possa ser apropriado e ressignificado, e uma vez que não se possa evitar que o Inglês seja adquirido, a autora também se alinha à necessidade de se (re)pensar

meios em nossa sociedade, especificamente nas escolas públicas, para que a oferta de Língua Inglesa ocorra da mesma forma para todos, independente da origem e da situação social e econômica dos indivíduos. Rubbo (2016) assinala que a relevância dessas questões não apaga a importância de se promover a pluralidade linguística no Brasil, considerando-se o fato de que a LE mais adequada nem sempre será a Língua Inglesa. A pesquisadora defende a valorização de línguas que fazem parte da história do nosso país, como as línguas indígenas, o italiano, o castelhano, o alemão e o holandês na construção da conscientização a respeito da hibridização que nos compõe. Além destas línguas, a autora também menciona a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que, acertadamente, vem ganhando espaço ao longo dos últimos anos.

> Conscientizar nossas crianças a respeito da pluralidade linguística que nos é característica não significa necessariamente procurar ensinar todas essas línguas na escola, mas ao menos promover um reconhecimento das culturas a elas associadas e da importância destas para nossa constituição enquanto sociedade, contribuindo para minimizar as desigualdades tão presentes em nosso país e que estabelecem diferenças na formação escolar como um todo. (RUBBO, 2016, p. 21)

Em se tratando do ensino de ILEC, compreendo a necessidade de problematizar essas questões através de situações que mostrem às crianças o quão benéfico pode ser o contato com outras línguas além daquela que elas estão aprendendo. Neste sentido, são bem-vindas as oportunidades em sala de aula em que os(as) aprendizes possam conhecer outros países além dos Estados Unidos e da Inglaterra, através de atividades ou eventos que proporcionem o trabalho com a diversidade cultural existente em diferentes partes do mundo ou até mesmo em contextos mais locais como, por exemplo, o das escolas bilíngues da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro4 que ofertam o ensino de Espanhol, Alemão e Francês. Busca-se, portanto, um ensino de ILEC que não descarta a legitimidade de outras línguas.

> Deseja-se, pois, uma educação bilíngue/multilíngue às crianças, mas uma educação que lhes permita, conforme enfatiza Rocha (2008), ter igualdade de oportunidades para se inserirem na sociedade, da qual, aliás, de alguma forma, diariamente, já recebem input em outras línguas, principalmente em LI; por isso, espera-se que o ensino ofertado funcione satisfatoriamente. Entretanto, a simples oferta não é capaz de lhes garantir isso. Assevero que as crianças têm direito a um ensino significativo, prazeroso e de qualidade que lhes seja útil no presente e não no futuro (...). (SANTOS, 2010, pp.155-156)[5]

Ao propor o desenvolvimento de práticas de letramento crítico para o ensino de ILEC, este artigo preza por tornar a língua de aprendizagem relevante para as crianças, pertencente ao cotidiano dos(as) alunos(as), e não algo estranho às experiências de vida que as crianças trazem para a sala de aula e àquelas que elas possam vivenciar durante o aprendizado da LE.

---

4 Escolas caracterizadas por uma carga horária maior destinada ao ensino de LE, pois em alguns casos as aulas ocorrem todos os dias. Atualmente, a SME-RJ conta com 25 escolas bilíngues: nove de Inglês, doze de Espanhol, três de Alemão e uma de Francês. Informações atuais sobre as escolas bilíngues da SME-RJ estão disponíveis em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino Acesso em: 25 set. 2020.

5 LI (Língua Inglesa).

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 233 – 251 | set/dez 2020

3. PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO: O ENSINO CRÍTICO DE ILEC

Tal Uma breve análise dos documentos norteadores do ensino de LE no contexto educacional brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, daqui em diante PCN-LE (BRASIL, 1998), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM (BRASIL, 2006), que mesmo datados possuem relevância histórica, mostra que o envolvimento dos(as) professores(as) de Inglês com o ensino de línguas por um viés crítico já era uma preocupação presente nas discussões a respeito da formação dos(as) alunos(as) ao longo destes níveis da Educação Básica. Os PCN-LE (BRASIL, 1998), por exemplo, problematizam a visão de Inglês como língua estrangeira hegemônica, e ressaltam a importância de se evitar concepções totalizantes de reprodução social e cultural como forma de se alcançar um paradigma crítico que reconheça a função do discurso em nossas vidas. Já as OCEM (BRASIL, 2006) trazem o letramento crítico como uma proposta de trabalho que oportuniza o questionamento dos discursos que perpassam nossas práticas sociais.

Atualmente, o ensino de Inglês do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental é regido pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante BNCC, documento que possui força de lei e que também enfatiza o caráter formativo da aprendizagem de Inglês ao afirmar que este componente curricular, pautado por uma perspectiva na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão profundamente conectadas, pode propiciar o acesso aos saberes linguísticos necessários para a criação de novas formas de engajamento dos(as) alunos(as). Ainda que a Base não defina "crítico", o documento fala em um estudo da Língua Inglesa que possa contribuir para o agenciamento crítico dos(as) discentes e para o exercício da cidadania ativa.

Enquanto no Fundamental II e no Ensino Médio o desenvolvimento crítico dos(as) alunos(as) sempre se fez presente nos documentos que orientaram/orientam o ensino de Inglês nas escolas brasileiras, no Fundamental I é justamente a ausência de documentos oficiais norteadores a nível nacional um dos aspectos que caracterizam o ensino do idioma nos anos iniciais da Educação Básica. Conforme mencionei na seção anterior, coube aos municípios que ofertam esse componente curricular do 1º ao 5º ano a tarefa de elaborar suas próprias referências e bases mínimas para o ensino de ILEC. Neste sentido, é responsabilidade do Currículo Carioca de Língua Inglesa (SME-RJ, 2020) nortear o ensino de Inglês do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da SME-RJ. A respeito desse documento, faz-se necessário pontuar aqui que o termo "crítico" no Currículo Carioca somente é mencionado nas sugestões de encaminhamento destinadas ao 7º, 8º e 9º ano, no seguinte trecho: "Nas atividades para desenvolver pensamento crítico, recomenda-se flexibilidade para o uso da L1[6], aliada, tanto quanto possível, ao uso da língua alvo, lançando mão, por exemplo, de expressões-chave, relacionadas aos temas" (SME-RJ, 2020, p. 56). Além de o excerto ser o mesmo para os três últimos anos do Ensino Fundamental, ele não traz o que o documento entende por "pensamento crítico" ou "crítico".

Devido à presença de uma perspectiva crítica de ensino-aprendizagem de Inglês na sugestão de atividade deste artigo, ratificando, assim, a minha preocupação com um

[6] L1 (língua materna)

ensino crítico de Inglês já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e considerando-se a ausência de uma concepção para o termo "crítico" no Currículo Carioca de Língua Inglesa da SME-RJ, cabe apresentar a definição de "crítico" aqui utilizada.

Assim como Tilio (2017b) concordo que um dos elementos complicadores para o desenvolvimento de um trabalho crítico seja a polissemia do próprio termo. Dessa forma, me filio a Pennycook (2004) com o intuito de chegar ao sentido de "crítico" adotado neste trabalho, a partir de quatro significados para o termo: crítico no sentido de desenvolver distanciamento crítico e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico na visão de modernismo emancipatório; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora. É relevante ressaltar aqui a natureza não excludente de tais significados, mas, sim, complementar, à medida em que meu objetivo não é afirmar que haja uma concepção correta, mas, sim, esclarecer que são entendimentos oriundos de propostas epistemológicas diferentes.

O primeiro sentido de crítico, e o mais comumente utilizado, é o pensamento crítico, caracterizado pelo foco em uma análise textual mais objetiva, uma forma de desenvolver um distanciamento crítico. Neste sentido, tal concepção defende que a postura analítica desenvolvida confere melhores possibilidades de interpretação do texto, pois o distanciamento seria capaz de proporcionar objetividade e imparcialidade tanto na compreensão quanto na reprodução do texto. Neste sentido, este engajamento objetivo e imparcial pode levar a uma compreensão do funcionamento do texto, de modo que o conhecimento seja utilizado a fim de determinar o que é mais importante no momento da análise. Trata-se, portanto, em sua concepção, de "um conjunto de habilidades de raciocínio, uma capacidade de engajamento em uma apreciação distanciada, (...) isolada de questões políticas, de poder, de desigualdade, diferença, ou desejo, (...)" (PENNYCOOK, 2004, p. 798).

Se nessa visão de crítico, de acordo com Pennycook (2004), o que ocorre é uma teorização social insatisfatória em si, uma vez que não se propõe a trabalhar disparidades ou conflitos, o segundo sentido de crítico, que ele aborda como o da relevância social, apresenta uma criticidade limitada à relação da linguagem com contextos sociais. Segundo o autor, esta corrente se restringe a mapear micro/macro formulações como uma forma de entender a relação, por um lado, entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade e classe, e por outro, enunciados em sala de aula, traduções, conversas, gêneros (textuais/discursivos), aquisição de língua ou textos midiáticos. Desta forma, ao não problematizar as relações sociais, e mapear a linguagem em uma visão estática de sociedade, o autor entende que este tipo de criticidade acaba por perpetuar ainda mais as desigualdades.

O modernismo emancipatório, por sua vez, seria uma concepção de criticidade que abrange questões como desigualdades e injustiças sociais, aspectos centrais nesta concepção de crítico, juntamente com a preocupação com a transformação social. Inserida nesta base epistemológica, está a concepção freireana de educação como força libertadora. Segundo Paulo Freire, é fundamental que a educação, "desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação" (FREIRE, 1967, p. 36). Ainda que sejam de extrema relevância as contribuições trazidas por este entendimento de crítico, as ressalvas feitas a esta corrente de pensamento se voltam para o seu determinismo no que diz respeito à desigualdade estrutural, uma vez que,

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 233 – 251 | set/dez 2020

ao desenvolver uma crítica a formações sociais e políticas, esta terceira visão de crítico acaba por oferecer uma única versão alternativa para ocupar o lugar daquilo que pretende criticar. Sendo assim,

> um dos problemas com o modernismo emancipatório é a sua certeza sobre a sua própria retidão, sua convicção de que uma crítica adequada da desigualdade social e política pode levar a uma realidade alternativa. Esta posição é que Widdowson critica como sendo "ideologicamente comprometida com uma única perspectiva" (2001, p. 15). (PENNYCOOK, 2004, p. 800)[7]

O quarto sentido de crítico, prática problematizadora, tem como característica crucial lançar um olhar cético para ideias e noções que, por não serem questionadas, se tornaram naturalizadas (PENNYCOOK, 2004). Este entendimento, diferentemente do modernismo emancipatório, não procura a estabilidade de uma verdade alternativa, mas, sim, o constante questionamento dos discursos existentes, a fim de compreender suas causas e múltiplas consequências, assim como uma reflexão sobre seu próprio conhecimento. Neste sentido, torna-se imprescindível

> manter um maior sentido de humildade e de diferença e levantar questões sobre os limites do seu próprio saber. Esta posição autorreflexiva também sugere que a Linguística Aplicada Crítica não está preocupada com a produção de uma nova ortodoxia, com a prescrição de novos modelos e procedimentos para fazer Linguística Aplicada. Em vez disso, está preocupada em criar uma série de novos e difíceis questionamentos sobre ética, política e conhecimento. (PENNYCOOK, 2004, p. 800)[8]

Ao dialogar com a Linguística Aplicada Crítica, de agora em diante LAC (PENNYCOOK, 2004), o sentido de "crítico" adotado por este trabalho procura ir além do distanciamento proposto pelo pensamento crítico e da correlação entre linguagem e sociedade presente no entendimento de crítico como relevância social. Minha noção de "crítico" "considera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência (...). Mais do que buscar verdades, ser crítico, nessa perspectiva, implica em buscar entender possíveis explicações para as situações que se apresentam" (TILIO, 2017b, pp. 23 e 24).

Gimenez (2017), ao aproximar a LAC da sala de aula, chama a atenção para o fato de que esta área do saber, além de abarcar uma postura ética e epistemológica, também pode ser vista como uma prática. A seguir, alguns dos pressupostos que fundamentam a área:

> (...) usar uma língua significa se posicionar ideológica e politicamente, além de assumir uma postura de conhecimento que reflete nossas marcas identitárias, entre as quais a classe, o gênero, a sexualidade etc.

---

7 Tradução de Tilio (2017b) para "one of the problems with emancipatory-modernism is its assurity about its own rightness, its belief that an adequate critique of social and political inequality can lead to an alternative reality. It is this position that Widdowson critiques as being "ideologically committed to a single perspective" (2001, p. 15)". (PENNYCOOK, 2004, p. 800).

8 Tradução de Tilio (2017b) para "A postmodern-problematizing stance, however, needs to maintain a greater sense of humility and difference, and to raise questions about the limits of its own knowing. This self-reflexive position also suggests that critical applied linguistics is not concerned with producing itself as a new orthodoxy, with prescribing new models and procedures for doing applied linguistics. Rather it is concerned with raising a host of new and difficult questions about knowledge, politics, and ethics" (PENNYCOOK, 2004, p. 800).

> (...)
>
> a língua deixa de ser vista como mero reflexo da realidade e passa a ser compreendida como instrumento de ação, mudança e resistência: se é a língua que produz a hegemonia e reproduz os discursos coloniais, é por meio dela que se deve lutar para subverter os discursos e práticas hegemônicas do colonialismo.
>
> (...)
>
> os textos e o processo de letramento como estando imbricados no contexto social; e concebem os textos como tendo sentido e significado somente a partir de uma determinada interpretação.
>
> (...)
>
> se antes a busca por uma relevância pedagógica fazia alusão, quase que essencialmente, à adoção de regras pré-concebidas e ao processo de aquisição da língua-alvo em si, sob a ótica da LAC a experiência dos(as) aprendizes deve se somar ao poder que a língua e a educação exercem na (re)construção das práticas sociais.
>
> (...)
>
> Já na perspectiva da LAC, uma vez que as identidades de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outras, são performadas na e através da língua, a aprendizagem de línguas deve adotar uma postura crítica no sentido de considerar essas diferenças no contexto da sala de aula. (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 232-234, grifos dos autores)

Com base no exposto, entendo a aprendizagem de Inglês não apenas como o conhecimento de estruturas linguísticas, mas também como a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca. É meu objetivo, portanto, "capacitar o aprendiz a utilizar a linguagem socialmente de maneira crítica e em diferentes contextos discursivos" (NICOLAIDES; TILIO, 2011, p. 181).

Compatível com esta perspectiva, o letramento crítico se apresenta como a possibilidade de problematizar relações ideológicas e de poder cristalizadas, enfatizando "as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais" (BRASIL, 2006, p. 116).

> Trata-se de um processo simultâneo de leitura de texto e leitura de mundo. O LC refere-se às formas de olhar o texto, seja escrito, visual, oral ou hipertexto para questionar e desafiar as atitudes, os valores e as crenças de que se lançam mão no processo interpretativo de construção de sentidos. (EDMUNDO, 2013, p. 77)[9]

Sendo assim, adoto uma concepção de trabalho que "recontextualiza a aprendizagem no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos" (BRASIL, 2006, p. 117). É, portanto, prioridade no letramento crítico questionar os pressupostos em relação aos vários discursos existentes no nosso cotidiano. Edmundo (2013) aponta a relação deste constante questionamento com a produção de conhecimento, a partir da possibilidade de se aprender o novo. "Assim, no processo de (des)construção, (re) formulação e (re)construção de conceitos e narrativas são construídos saberes que se constituem em objeto de transformação social" (EDMUNDO, 2013, p. 70).

[9] LC (Letramento Crítico).

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 233 – 251 | set/dez 2020

Tendo em mente o desenvolvimento da consciência crítica dos(as) alunos(as) e, assim, a ressignificação dos discursos que os cercam, fazem parte de uma teoria de letramento crítico, de acordo com Cervetti et al. (2001): a não naturalidade ou neutralidade do conhecimento, uma vez que o mesmo é ideológico; a relatividade da realidade, ou seja, ela não é dada nem absoluta, mas dependente de contextos específicos; a pluralidade do significado, pois este nunca é único e definitivo, e, sim, múltiplo, questionável, negociável, construído histórico e culturalmente, em meio as relações de poder existentes nas práticas sociais.

Ao defender o ensino de ILEC sob uma perspectiva crítica (PENNYCOOK, 2004; TILIO, 2017b), alinho este artigo a uma concepção de linguagem que exerce um papel fundamental na construção dos(as) alunos(as) como sujeitos sócio-historicamente situados que, ao interagirem com outros sujeitos igualmente situados, têm suas palavras e consciência formadas e transformadas por diferentes valores e entendimentos de mundo sobre questões tais como classe social, religião, raça, gênero e sexualidade. Diante de todo este complexo processo de interação verbal, a problematização dos discursos com os quais as crianças se engajam dentro e fora da sala de aula justifica-se como algo urgente já no Ensino Fundamental I. Portanto, a proposta de atividade para o ensino de ILEC que faço a seguir parte do princípio de que o trabalho com a linguagem não é simplesmente uma questão de uso correto da mesma, mas também uma forma mais abrangente de (re)construção dos significados com os quais os(as) aprendizes lidam em suas práticas cotidianas.

4. UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE ILEC

Considerando o meu posicionamento sobre a importância do desenvolvimento do ensino crítico de Inglês já nos anos iniciais da Educação Básica, apresento, nesta seção, uma proposta de atividade para o 5º ano do ensino fundamental. Na verdade, a atividade que irei descrever aqui foi realizada por mim em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, no ano letivo de 2016, em uma escola da SME-RJ localizada no bairro da Cidade de Deus[10], zona Oeste do Rio de Janeiro. A unidade escolar em questão foi inaugurada em 12 de março de 1971 e atende turmas da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental em regime de turno único, ou seja, das 7:30 às 14:30. Por ser localizada em uma área de constantes operações policiais, o funcionamento da escola é dependente destes eventos, uma vez que as aulas são canceladas sempre que há confronto entre policiais e traficantes. Em 2016, o conteúdo proposto pela atividade, do qual falarei mais adiante, era sugerido para os(as) alunos(as) do 3º ano, conforme as Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa (SME-RJ, 2012). Após a reformulação do documento, agora chamado de Currículo Carioca de Língua Inglesa (SME-RJ, 2020), o mesmo conteúdo passou a ser previsto para o 5º ano do ensino

[10] Cidade de Deus é um bairro da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, considerado uma das regiões mais perigosas da cidade, devido a constantes confrontos nas favelas da área. A região era um sub-bairro que pertencia a Jacarepaguá, mas, por decreto municipal, foi desmembrada desse bairro e tornou-se oficialmente o bairro Cidade de Deus. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_de_Deus_(bairro_do_Rio_de_Janeiro)>. Acesso em: 25 set. 2020.

fundamental, justificando, então, a escolha desse público para a proposta deste artigo.

Dentre as habilidades sugeridas pelo Currículo Carioca de Língua Inglesa (SME-RJ, 2020) para o 5º ano do ensino fundamental, destaco a seguinte proposta: "Inferir informações sobre as suas habilidades e as do outro, a partir de perguntas e respostas" (SME-RJ, 2020, p. 34). Ainda conforme o documento, um dos itens estruturais a serem trabalhados é o "Modal *can* para expressar habilidades" (SME-RJ, 2020, p. 39). A fim de materializar essas duas propostas do Currículo, elaborei um tema (TILIO, 2013; 2016; 2017a; 2019) que transformasse esta habilidade e este item estrutural em algo familiar às crianças, de forma que elas pudessem se identificar e, assim, tornar as atividades e o ensino da língua significativos para elas. Para a proposta aqui apresentada, trago o seguinte tema: as características de um show de talentos, seus participantes e os talentos e habilidades que são apresentados. A seguir, descrevo as atividades que elaborei para desenvolver este eixo temático. Cabe pontuar que este trabalho para o desenvolvimento do letramento crítico com alunos(as) do Ensino Fundamental I, a partir de um eixo temático que seja o fio condutor das aulas, é uma postura com a qual me alinho e que faz parte da minha visão de linguagem e de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o viés crítico que perpassa a presente proposta não é algo compartilhado pelos(as) demais docentes atuantes na escola onde trabalho. O que trago aqui é um exemplo de uma prática realizada ao longo das minhas aulas.

Pensando no contexto das aulas de Inglês no Ensino Fundamental I nas escolas da SME-RJ, as atividades que proponho aqui, com exceção da sugestão de culminância que será apresentada ao final desta seção, podem ser desenvolvidas em três aulas, considerando que elas ocorrem uma vez por semana, em dois tempos seguidos de 50 minutos cada, totalizando 1 hora e 40 minutos de aula de Inglês por semana.

A fim de situar sócio-historicamente o ensino da LE, as atividades foram norteadas pelo eixo temático intitulado *5th Graders' Got Talent*, em alusão ao programa de televisão *Australia's Got Talent*[11] cujo um dos episódios inspirou a minha proposta de atividade. A temática em questão, por mim elaborada, tem como objetivo dialogar com as habilidades e conteúdos sugeridos no Currículo Carioca de Língua Inglesa (SME-RJ, 2020) para o 5º ano do ensino fundamental, conforme explicado anteriormente.

A primeira aula começa com a exibição do vídeo "Garoto de 14 anos resolve cantar Whitney Houston em show de talentos e...".[12] Trata-se de um trecho, com áudio em Inglês e legenda em Português, do programa *Australia's Got Talent*, no qual *Jack Vidgen*, de 14 anos, se apresenta no show de talentos catando a música *I have nothing*, da cantora americana *Whitney Houston*.

Nesta parte da aula, os(as) alunos(as) assistem ao vídeo apenas até o momento em que um jurado pergunta qual música o participante irá cantar. Com o vídeo pausado, as crianças respondem, oralmente, algumas perguntas, tais como: "Que tipo de programa é esse? Quem são as pessoas envolvidas? O que os participantes fazem neste tipo de programa? Vocês já assistiram um programa destes? Qual? Vocês gostariam de participar

11 Australia's Got Talent é um show de talentos australiano que apresenta artistas de todas as idades competindo por um prêmio de 100.000 a 250.000 dólares australianos. Traduzido de https://en.wikipedia.org/wiki/Australia's_Got_Talent. Acesso em: 20 set. 2020.

12 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=onflq36g8is>. Acesso em: 25 set. 2020.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 233 – 251 | set/dez 2020

deste tipo de programa? Por quê? O que vocês apresentariam se participassem de um programa destes?". Por meio destas perguntas, as crianças têm a oportunidade de "deduzir e/ou identificar a ideia principal, tema e/ou propósito comunicativo de um texto oral, a partir dos recursos multimodais, do conhecimento de mundo, do repertório lexical e das características do gênero" (SME-RJ, 2020, p. 32), conforme orienta o Currículo Carioca de Língua Inglesa.

Após esta discussão inicial, este trecho do vídeo é colocado novamente para que as crianças foquem a sua atenção no participante. Para isso, os(as) alunos(as) respondem, em Inglês, duas perguntas: *"What's his name?"* e *"How old is he?"*. Ainda que o vídeo seja legendado em Português, é possível chamar a atenção das crianças para as informações que o participante fornece ao se apresentar aos jurados. Neste momento da aula a turma pode "identificar informações específicas em textos orais, conforme os objetivos/finalidade do interlocutor ou da situação, recorrendo a estratégias de compreensão" (SME-RJ, p. 32).

Em seguida, os(as) alunos(as) são convidados a refletir sobre a música que o participante irá cantar. Antes de colocar o restante do episódio, as crianças devem tentar inferir, com base nas pistas fornecidas, qual música será apresentada pelo jovem participante. Dentre as pistas fornecidas pelo próprio episódio do programa, temos a idade e a aparência física do candidato, uma vez que ele nos lembra o cantor *Justin Bieber* no início de sua carreira, como podemos ver nas Figuras 1 e 2. Outra pista é o fato de uma música deste mesmo artista estar tocando ao fundo no momento em que o participante entra no palco.

Figura 1: Jack Vidgen[13]



Figura 2: Justin Bieber[14]



13 Imagem obtida através de um print do vídeo.

14 Foto do cantor no início de sua carreira. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/justin-bieber-sera-vj-da-mtv-1.138196#>. Acesso em: 25 set. 2020.

Mais uma vez a turma poderá "deduzir e/ou identificar a ideia principal, tema e/ou propósito comunicativo de um texto oral, a partir dos recursos multimodais, do conhecimento de mundo, do repertório lexical e das características do gênero" (SME-RJ, 2020, p. 32). A ideia é que as crianças problematizem os aspectos socioculturais que perpassam as suas ideias a respeito do participante. Diante das pistas fornecidas pelo próprio show de talentos, é esperado que os(as) alunos(as) deduzam que o candidato irá cantar uma música do *Justin Bieber* ou até mesmo de outros(as) artistas que fazem parte das vivências das crianças, como por exemplo *Beyoncé*, Anitta e Ludmilla. Ocorre que a música escolhida pelo participante é a canção *I have nothing*, da cantora *Whitney Houston,* o que, provavelmente, será um elemento surpresa irá para a turma. Ao direcionar a aula para este momento inesperado, o objetivo é levar as crianças a refletir sobre as visões estereotipadas e generalizantes que circulam em nossas práticas cotidianas por meio do senso comum, práticas essas que nos dizem que, a princípio, um garoto de 14 anos não se interessaria por músicas como as da *Whitney Houston* e que ele apenas se interessaria por funk ou por outros gêneros musicais mais condizentes com a sua idade. Sendo assim, esta parte da atividade é uma forma de desconstruir tais questões juntamente com os(as) alunos(as), levando-os(as) a problematizar a maneira como construímos nossas visões de mundo sobre o outro e sobre as experiências que nos cercam.

Para finalizar esta primeira aula, o docente pode mostrar o vídeo clipe da canção *I have nothing* e falar um pouco sobre a cantora *Whitney Houston,* através de fotos e outros vídeos. Com base no interesse das crianças, o(a) professor(a) pode explorar a canção, falar sobre o filme do qual a música integrou a trilha sonora, apresentar mais detalhes sobre a cantora e a sua importância para o cenário musical. Vale a pena sinalizar que os momentos de discussão sobre a escolha musical do participante e sobre a cantora Whitney Houston são em língua materna, numa tentativa de criar um maior vínculo com a turma. Além disso, meu propósito netsa parte da aula não é avaliar a produção oral na LE, mas sim familiarizar os alunos com o tema da aula, para, então, inserir a LE de maneira adequada, como foi feito nas perguntas sobre o nome e a idade do participante e como também será feito a partir da segunda aula cujas atividades serão trabalhadas no próximo parágrafo.

A segunda aula pode ser iniciada com uma revisão do que foi visto na semana anterior. Neste sentido, o(a) professor(a) pode recapitular com as crianças o que elas viram no vídeo e perguntar qual é o talento do participante que se apresentou no programa. Após obter a resposta dos(as) alunos(as), o(a) docente escreve a palavra *sing* no quadro, que significa "cantar" em Inglês. Feito isso, o próximo passo é perguntar às crianças sobre o que elas sabem fazer para, então, também escrever as contribuições no quadro, com por exemplo *dance, play soccer* e *swim*, "dançar, jogar futebol e nadar" em Inglês, respectivamente. Em seguida, o(a) professor(a) pronuncia todas as palavras registradas no quadro e pede aos(às) alunos(as) para repetirem o vocabulário. Terminado este momento, o(a) docente escreve uma frase em Inglês que mostre algum talento ou habilidade que ele/ela tenha, tal como *I can drive*, "Eu sei/posso dirigir". Através de mímica, as crianças podem compreender do que se trata. A partir daí, o(a) professor(a) pergunta aos(às) alunos(as) como seriam as frases sobre os outros talentos e habilidades que estavam escritos no quadro. A ideia é que ao observarem a frase *I can drive*, a turma possa formar frases como *I can dance, I can play soccer* e *I can swim*, "Eu sei/posso dançar,

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 233 – 251 | set/dez 2020

jogar futebol e nadar", respectivamente. Desta forma, os(as) discentes podem entender como essas frases são formadas e que elas indicam os talentos e habilidades de uma pessoa. Assim como foi feito anteriormente, o(a) professor(a) lê as frases e os(as) alunos(as) as repetem. É necessário também que o(a) professor(a) registre as frases no quadro conforme elas forem sendo fornecidas pela turma para que as crianças copiem as suas próprias contribuições em seus cadernos. As anotações que os(as) alunos(as) fizerem serão retomadas na terceira aula, da qual tratarei a seguir.

Na terceira aula, proponho um jogo de verdadeiro ou falso para revisar a aula anterior e preparar a turma para as atividades que estão por vir. Neste jogo, o(a) docente escreve no quadro três frases em Inglês que falem sobre seus talentos e habilidades, sendo que uma delas contém uma informação falsa, de modo que os(as) alunos(as) descubram qual é a frase falsa. Mais uma vez, pode-se recorrer a mímica para explicar as frases. Caso a turma se interesse, o jogo pode ser feito mais algumas vezes, utilizando informações sobre as próprias crianças para que elas possam tentar adivinhar quais são as frases falsas uns dos outros. Aqui, os(as) discentes podem utilizar as anotações da aula anterior para formar as três frases necessárias para a brincadeira. Após este aquecimento, as crianças podem praticar a produção oral na língua de aprendizagem e aproveitar a oportunidade para conhecer melhor seus/suas colegas de turma. A ideia é que elas perguntem umas às outras sobre seus talentos e habilidades. Para isso, o(a) docente exemplifica como seria esta interação. Com a ajuda de um(a) aluno(a) voluntário(a), o(a) professor(a) realiza o seguinte diálogo, devidamente colocado no quadro:

> *Teacher: I can drive. And you? What can you do?*
> *Student: I can play soccer.*

As crianças, organizadas em duplas, utilizam as anotações da aula anterior para, primeiramente, elaborar o diálogo, com a ajuda do(a) professor(a) e dos(as) próprios(as) colegas. Para que haja troca de turnos entre as duplas, é necessário que os(as) alunos(as) sejam orientados a elaborarem dois diálogos com frases diferentes para que eles/elas possam falar sobre diferentes talentos e habilidades. Em seguida, os(as) discentes interagem uns/umas com os outros(as), conforme o modelo feito pelo(a) docente. Com esta atividade, a turma pode "produzir, com o suporte do/a professor/a e/ou a partir de modelos, textos orais curtos e simples, conforme os propósitos comunicativos da situação e as características do gênero textual, (...)" (SME-RJ, 2020, p. 32).

O acompanhamento das interações é fundamental para auxiliar as crianças que tenham dificuldades e também para manter a organização da turma. Sendo assim, o(a) professor(a) pode distribuir um *worksheet*, uma folha de atividades relacionada ao tema da aula. Enquanto o(a) docente estiver monitorando a interação de uma dupla, o restante da turma faz as atividades dessa folha. Quando essa dupla terminar de realizar o diálogo, ela começa a trabalhar no *worksheet* enquanto o(a) professor(a) se dirige a uma outra dupla e assim por diante, de maneira que todos(as) discentes estarão ocupados com alguma atividade, o que dificulta a dispersão da turma. Após acompanhar os diálogos, e caso as crianças se sintam à vontade, o(a) docente pode sugerir que dois/duas voluntários(as) demonstrem a interação para os(as) demais colegas.

Na quarta aula em diante, a proposta é que o tema intitulado 5th Graders' Got Talent tenha uma espécie de culminância com a apresentação de um show de talentos organizado e realizado pelos(as) próprios alunos(as). A turma pode ser dividida

em grupos de forma que cada um deles fique responsável por um aspecto do show de talentos, como por exemplo, a escolha do(a) apresentador(a), os(as) jurados, os(as) participantes, a definição do prêmio para o(a) vencedor(a) e a produção, encarregada pela decoração do local onde o show será apresentado e da organização da apresentação em si. Neste momento, o(a) professor(a) tem a oportunidade de revisitar as características do gênero show de talentos, com base no vídeo utilizado na primeira aula e no conhecimento de mundo que as crianças tenham sobre esse tipo de programa, tendo em mente a importância de utilizar a língua de aprendizagem tanto nas interações com a turma quanto na apresentação do show. Uma sugestão é que essa culminância envolva as demais turmas do 5º ano do ensino fundamental da escola, caso outros(as) professores(as) desejem desenvolver as mesmas atividades em suas turmas, ou até mesmo contar com a participação de toda a escola como plateia, conforme as condições de trabalho permitam. O tempo dedicado a preparação deste show de talentos e a determinação de uma data para a apresentação do mesmo fica a cargo do(a) docente, uma vez que ele/ela conhece o seu contexto de trabalho, suas possibilidades e limitações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao embasar as atividades propostas com base no eixo temático intitulado *5th Graders' Got Talent*, meu objetivo principal é oportunizar o desenvolvimento de práticas de letramento crítico no ensino de ILEC, mais especificamente para alunos(as) do 5º ano do ensino fundamental. Inserido na perspectiva aqui apresentada, está o Currículo Carioca de Língua Inglesa (SME-RJ, 2020) e as orientações a respeito das habilidades que podem ser trabalhadas na etapa da Educação Básica para a qual este artigo foi direcionado. Deste modo, o ensino crítico de ILEC, aqui entendido como uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004) que constantemente questiona os discursos existentes a fim de compreender suas causas e múltiplas consequências, não abandona o desenvolvimento de estratégias de produção oral, de compreensão auditiva e muito menos o trabalho com aspectos lexicogramaticais. O resultado é, como podemos ver, um ensino de Inglês a partir de situações que sejam familiares às crianças e que, portanto, façam sentido para elas, ao mesmo tempo em que engloba as propostas curriculares da SME-RJ para o ensino de Inglês no 5º ano do ensino fundamental e promove reflexões a cerca de práticas sociais das quais os(as) discentes participam.

O desenvolvimento de práticas de letramento crítico no ensino de Inglês desde os primeiros anos da Educação Básica é um ponto de partida para a formação crítica dos(as) alunos(as) antes do Ensino Fundamental II e até mesmo antes do Ensino Médio. Defendo, portanto, que as crianças também possuem condições de se posicionar perante as práticas sociais nas quais se envolvem diariamente. De maneira adequada à faixa etária e ao contexto de vida dos(as) discentes, um trabalho pautado em práticas de letramento crítico tem o potencial de transformar a sala de aula de Inglês em um espaço favorável a desconstrução de discursos totalizantes que perpassam o cotidiano das crianças.

Dada as possibilidades que se apresentam e pensando em futuros desdobramentos, pretendo desenvolver as atividades descritas na seção anterior em uma de minhas turmas do 5º ano do ensino fundamental na escola em que atuo na SME-RJ e, com base nas interações construídas entre meus/minhas alunos(as) e eu e entre os(as) próprios(as)

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 233 – 251 | set/dez 2020

alunos(as), refletir a respeito de como as problematizações levantadas pelo eixo temático proposto contribuem para a formação dos(as) educandos(as) e para a ressignificação da minha própria prática docente.

Da mesma forma que me preocupo em revisitar minhas concepções em torno do que defendo como processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, também penso que seja crucial compartilhar minhas reflexões com outros(as) professores(as) e, assim, promover uma constante construção e troca de conhecimentos com os(as) demais docentes da SME-RJ e de outros contextos de ensino de Inglês voltado para os aprendizes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. P**arâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998, pp. 43-51. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006, pp. 87-156. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 14 jul. 2013.

BRASIL. Resolução **CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, pp. 239-261. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 29 de fev. de 2020.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. 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.htm Acesso em: 4 mar. 2013.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil:** cenários e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

EDMUNDO, E. S. G. O ensino de LI na Educação Básica: visões contemporâneas. In: ____. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública - pla**no**s e práticas nas tramas da pesquisa**. Campinas: Pontes, 2013, pp. 43-77.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. In: **Edu**cação c**omo Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GEE, J. P. Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways with Words Review. **TESOL Quartely**, v. 20, n. 4, pp. 719-746, 1986.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. S. et al. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013, pp. 199-218.

GIMENEZ, T. Aproximando a Linguística Aplicada Crítica da sala de aula. In: JESUS, D.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas:** novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017, pp. 45-54.

NICOLAIDES, C. S.; TILIO, R. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade:** Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011, pp. 175-196.

PENNYCOOK, A. Critical Applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, pp. 784-807.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 233 – 251 | set/dez 2020

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 67-84.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1 a 4 séries:** dos parâmetros oficiais objetivos dos agentes. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

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

RUBBO, G. F. S. **Por que Aprendemos Línguas Estrangeiras? com a palavra, as crianças.** 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação: Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2016.

SANTOS, I. S.S. Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino regular público. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs). **Língua Estrangeira para Crianças:** Ensino-Aprendizagem e Formação Docente. Campinas: Pontes Editores, 2010, pp. 149-184.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação. **Currículo Carioca 2020** - Língua Inglesa. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/publicacoes/material-did%C3%A1tico/15476-curr%C3%ADculo-carioca-2020 Acesso em: 29 fev. 2020.

TILIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. pp. 51-67.

TILIO, R. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: BARROS, A. L. E. C.; TENO, N. A. C.; ARAUJO, S. D. (Orgs.) **Manifestações: ensaios críticos de língua e literatura**. Curitiba: Appris, 2016. pp. 215-237.

TILIO, R. The contemporary coursebook: introducing a new proposal. In: TILIO, R.; FERREIRA, A. de J. (Orgs.). **Innovations and challenges in language teaching and materials development**. Campinas: Pontes, 2017a. pp. 59-92.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas:** novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017b, pp. 19-31.

TILIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, K; SCHERRE, M.; VIDON, L. (Org.). **Língua, discurso e política:** desafios contemporâneos. Campinas: Pontes, 2019, pp. 187-210.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. **Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica:** uma abordagem historiográfica. **Calidoscópio**. v. 10, n. 2, 2012, pp. 225-238. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/291 Acesso em: 12 out. 2019.

Recebido em 30/05/2020
Aceito em 15/06/2020