BRITISH COUNCIL

Documento-base para a elaboração de

diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa

nos anos iniciais do ensino fundamental

Março 2022

Expediente

Realização

British Council:

Andrew Newton
Diretor-Presidente

Cintia Toth Gonçalves
Gerente Sênior para Inglês

Patricia Santos
Gerente de Projetos de Inglês

Juliana Guimarães
Gerente de Projetos de Sociedade

Grupo de pesquisa FELICE – Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (CAPES/CNPq):

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Pesquisadora – Cláudia Jotto Kawachi Furlan
Bolsista – Ana Sara Manhabusque Galvão
Bolsista – Liliane Salera Malta
Bolsista – Thayz Machado Pinto
Bolsista – Rovena Naumann Zanotelli

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Pesquisadora – Giuliana Castro Brossi
Bolsista – Marise Pires *(in memorian)*

Universidade de Brasília (UnB)

Pesquisadora – Gladys Quevedo-Camargo

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Pesquisadora – Juliana Reichert Assunção Tonelli
Bolsista – Gabrielli Martins Magiolo
Bolsista – Marcella Bordini
Bolsista – Maria Fernanda Baralle Budny
Bolsista – Otto Henrique Silva Ferreira

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Pesquisadora – Sandra Regina Buttros Gattolin
Bolsista – Caroline Viviane Silva Simões dos Santos
Bolsista – Isabela Simões Vertoni
Bolsista – Julia Eiko Kado
Bolsista – Paula Rodrigues dos Santos

Produção

Projeto gráfico, diagramação: Bruno Ventura e Daniel Ventura - Disarme Grafico

Revisão: Fernanda Cupolilo

Como citar este documento:

Exceto quando indicado, todas as fotos nesta publicação são © British Council.

As opiniões expressas são de responsabilidade dos autores e não representam necessariamente as do British Council.

O British Council é uma organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Construímos conexões, entendimento e confiança entre o povo do Reino Unido e o de outros países por meio das artes e cultura, educação e língua inglesa. No ano passado, alcançamos mais de 80 milhões de pessoas diretamente e mais de 791 milhões ao todo, incluindo conteúdos digitais, publicações e transmissões em rádio e TV. Fundado em 1934, somos uma *UK charity* governada por Royal Charter, assim como um órgão público do Reino Unido. Cerca de 15% de nossos fundos são subsidiados pelo governo britânico.

British Council Brasil
Rua Ferreira de Araújo, 741
Pinheiros, São Paulo – SP, Brasil
www.britishcouncil.org.br

BRITISH COUNCIL

Documento-base para a elaboração de

diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa

nos anos iniciais do ensino fundamental

Março 2022

Lista de abreviações

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EFI	Ensino Fundamental I
FELICE	Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LIC	Ensino de Línguas para Crianças
MOLIC	Mapeamento da Oferta de Língua Inglesa para Crianças
UEL	Universidade Estadual de Londrina

Sumário

Apresentação 8

1. Breve histórico do ensino de LIC no Brasil 10

1.1 A adoção do termo “língua adicional” 11

1.2 A criança e a aprendizagem de inglês 12

1.3 Objetivos do ensino de inglês na infância 13

2. Por que o ensino de LIC no Brasil? 14

2.1 A importância de fundamentos legais 15

2.2 Impactos na educação inicial de professores 17

3. Perspectivas contemporâneas para o ensino de LIC 18

3.1 A concepção de língua que permeia o ensino de LIC 18

3.2 O papel do inglês no mundo 19

3.3 O lugar do inglês no currículo 20

3.4 O sistema avaliativo 21

4. Proposta de organização do ensino 22

5. Palavras finais 35

6. Referências 36

Fortalecendo reflexões e propostas

O ensino de inglês para crianças entre seis e dez anos de idade, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, não é obrigatório no país. Por não ser obrigatória, a língua inglesa não está presente na BNCC, especificamente para essa etapa de ensino. Ao contrário do que acontece nos anos finais do ensino fundamental e médio, não há um documento norteador que estabeleça as aprendizagens essenciais para a língua inglesa e que vise à igualdade educacional para essas crianças. Municípios e estados brasileiros interessados em inserir o ensino de inglês em suas redes ficam responsáveis por desenvolver seus currículos e estruturar essa oferta, que vem aumentando com o passar dos anos.

Os dados do Censo Escolar (2020), por exemplo, evidenciam que o número de turmas de inglês1 nos anos iniciais do ensino fundamental é considerável, mesmo não sendo obrigatório. Representa 25% das turmas de inglês em toda a educação básica brasileira, estando atrás apenas dos anos finais do ensino fundamental, que possui 44%. Além disso, ainda que a maior parte da oferta esteja na rede privada, a rede municipal de ensino pública detém quase 45% das turmas de inglês nos anos iniciais.

Turmas de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental

Educação básica brasileira

25% das turmas são dos anos iniciais

Quase 45% das turmas são da rede municipal de ensino público

1 OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: https://www.inglesnasescolas.org/wp-content/uploads/2021/11/Resumo_Executivo_Observatorio.pdf.

É nesse contexto, e com o intuito de fomentar uma discussão embasada sobre o ensino de inglês para crianças, que nasce a parceria entre o British Council e o Grupo de Pesquisa FELICE (UEL/CAPES-CNPq), da qual essa publicação faz parte. A partir do mapeamento do ensino de inglês nos anos iniciais do fundamental, em municípios do Espírito Santo, Goiás, Paraná e São Paulo, constatou-se a ausência de documentos norteadores do planejamento curricular e didático e do trabalho do professor de inglês nessa etapa. A presente publicação foi pensada para todos os atores envolvidos nos anos iniciais da educação básica – elaboradores de diretrizes e políticas, gestores locais e regionais, professores e a comunidade em geral – e visa, como documento-base, apontar possíveis caminhos que colaborem com as decisões para a implementação da língua inglesa para crianças em estados e municípios. O intuito é o de trazer para o debate a necessidade de pensarmos um documento orientador para esse ensino em nível nacional.

Para democratizar o acesso a um ensino de inglês de qualidade e com equidade, precisamos, entre outros desafios, dar condições para que sistemas públicos de ensino também possam – caso desejem – estruturar sua oferta de língua inglesa para os anos iniciais do fundamental. Dessa forma, pode-se aprender e aprimorar seu ensino a partir dessa experiência e das experiências de redes de ensino que já ofertam o idioma e que, de alguma forma se assemelham e, acima de tudo, são orientadas por uma diretriz nacional – ainda muito necessária e para a qual esperamos que essa publicação seja o pontapé inicial.

Boa leitura!

Cíntia Toth Gonçalves
Gerente Sênior para Inglês

Apresentação

Antes de apresentar o conteúdo deste documento-base para a elaboração de diretrizes para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, serão pontuadas algumas considerações que facilitam a compreensão de termos nele utilizados. O presente documento pretende ser acessível aos profissionais envolvidos nos anos iniciais da educação básica: professores, gestores locais e regionais, criadores de diretrizes e políticas, e a comunidade em geral.

1. Por ensino de inglês como língua adicional entendemos a modalidade que oferece, em muitas escolas de ensino fundamental I nas instituições públicas ou privadas de ensino regular, uma ou duas aulas semanais de 45 minutos em média;
2. Por língua adicional entende-se algo que vai além do acréscimo da língua ao repertório que a criança traz consigo para a sala de aula, possibilitando uma construção de interculturalidade e respeito à língua do outro e às trocas culturais;
3. Por infância nos referimos àquelas crianças entre seis e 12 anos que frequentam as escolas regulares de educação básica nos anos iniciais;
4. Consideramos que, ao garantir o direito da hora-atividade dos professores da educação infantil e do ensino fundamental I, a LDB 9394/96[2] nos ofereceu a possibilidade de inserção no currículo escolar do ensino de língua inglesa ou outro idioma;
5. Encontramos na Base Nacional Comum Curricular[3] – Etapa Educação Infantil – a possibilidade de ensinar língua estrangeira nos anos iniciais, o que estaria a cargo dos municípios;
6. Constatamos no decorrer da pesquisa, realizada em quatro estados (Espírito Santo, Goiás, Paraná e São Paulo), uma unanimidade acerca da falta de documentos orientadores do planejamento curricular e didático e do trabalho do professor de inglês na infância.

2 Brasil, 1996.
3 BNCC, 2018.

Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental

Este documento-base tem como objetivo fornecer aos sistemas públicos de ensino apontamentos e possibilidades que colaborem para decisões sobre a implementação da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

O presente documento foi construído no âmbito do projeto de mapeamento da oferta de língua inglesa para crianças e concebido a partir das realidades identificadas em questionário online e com a participação em grupos focais. Na ocasião, docentes, gestores e gestoras das Secretarias Municipais de Ensino se reuniram com o intuito de mapear as realidades e necessidades locais no que se refere à implementação do ensino da língua inglesa com crianças[4].

Os relatos desses professores e gestores e gestoras ratificam o que a literatura produzida na área de ensino de línguas adicionais para crianças tem nos mostrado de maneira abundante: a necessidade de um documento orientador do ensino, que contribua para a compreensão não só do conteúdo mas principalmente da forma como este pode ser abordado nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. O intuito é o de promover uma educação linguística crítica, que vá além do tradicional ensino descontextualizado de palavras e da abordagem colonizadora[5], ainda muito presente nas práticas observadas nesse contexto.

4 O termo “com crianças” tem sido adotado por pesquisas na área sob a compreensão de que tal ensino deve partir das realidades dos alunos e alunas e, portanto, deve ser feito com elas e não apenas para elas.

5 Estamos chamando de colonizadoras propostas que são pautadas em padrões hegemônicos de língua e linguagem, que valorizam o falante nativo como ideal e que postulam modelos e métodos norte-americanos ou europeus que devem ser seguidos no mundo todo, priorizando certos saberes e culturas em detrimento de outros.

1 Breve histórico do ensino de LIC no Brasil

O ensino de LIC em nosso país iniciou-se de modo mais decisivo no final da década de 1960; como relatam Colombo e Consolo[6], trata-se do período que coincide com o início da cultura de aprender línguas em institutos de idiomas no Brasil. Tal ensino deu-se, naquele momento, em institutos de idiomas e em escolas particulares[7].

Segundo Rocha[8], o ensino de LIC no Brasil iniciou-se em institutos de idiomas, tendo sido posteriormente incorporado ao ensino regular de caráter privado, ambos por questões de ordem mercadológica. Por fim, foi integrado ao ensino regular público, possuindo um apelo não apenas mercadológico, mas também democrático e inclusivo. Esse panorama é evidenciado por Tanaca[9], que identificou municípios brasileiros que ofertam a língua inglesa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Embora não tenhamos dados precisos sobre o histórico do ensino de LIC no Brasil, estudos[10] evidenciam que essa oferta ganhou certo respaldo em escolas regulares por meio da Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/2010). Ao fixar Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, no parágrafo primeiro do artigo 31, o referido documento institui que nas escolas que optarem por incluir língua estrangeira nos anos iniciais, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

6 Colombo; Consolo, 2016.
7 Rocha, 2006; Colombo; Consolo, 2016.
8 Rocha, 2006.
9 Tanaca, 2017.
10 Gimenez, 2013; Tanaca, 2017.

1.1 A adoção do termo “língua adicional”

A sociedade brasileira em geral tem utilizado o termo “língua estrangeira” para se referir ao inglês, partindo do princípio de que ela pertence a outro povo e à outra nação alheia à nossa realidade. Assim, se considerarmos “apenas o contexto em que a língua é estudada, a proposta tradicional tem sido estabelecer a diferença entre língua estrangeira e segunda língua, com base principalmente na geografia. Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira”[11]. No entanto, é fato que todos os alunos que se encontram em uma sala de aula já conhecem pelo menos uma língua e, em muitos casos, mais de uma, quando se trata, por exemplo, daqueles que pertencem a famílias de imigrantes ou refugiados, a grupos indígenas, que são moradores de regiões de fronteiras, ou ainda utilizam a Língua Brasileira de Sinais.

Além da inadequação da perspectiva geográfica, é necessário lembrar que vivemos em um mundo conectado, que permite aos alunos contato com a língua inglesa por meio dos diversos meios de comunicação disponíveis atualmente pela internet, como redes sociais e games. Estes dispositivos contribuem para que os alunos se aproximem do uso da língua no mundo real e dela se apropriem.

Diante disso, neste documento-base adota-se o termo “língua adicional” em razão de o seu emprego não sugerir uma discriminação do contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo de características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)[12]. Entende-se também que o “conceito de língua adicional, longe de ser um ‘mero’ acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas”[13]. Assim, ao adotar este termo, o presente documento-base alinha-se com a ideia de que o ensino da língua é um direito individual do aluno, com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de promover exclusão, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo[14].

11 Leffa; Irala, 2014.
12 Leffa; Irala, 2014.
13 Ramos, 2021.
14 Leffa; Irala, 2014.

1.2 A criança e a aprendizagem de inglês

Durante muito tempo, a aprendizagem de inglês na infância foi considerada importante por supostamente preparar a criança para seu futuro profissional e sua inserção no mercado de trabalho, visão não compartilhada neste documento-base. Partimos do pressuposto de que a aprendizagem da língua inglesa deve ser considerada essencial, a fim de que os alunos possam perceber e valorizar a natureza da linguagem já na infância, compreendendo melhor a sua língua primeira, identificando e valorizando outros modos de agir no mundo e respeitando as diferentes culturas. Considera-se essencial o respeito às distintas realidades da criança, e a oferta de possibilidades de contato e uso da língua a partir de atividades que incluam a ludicidade, respeitem as fases do desenvolvimento infantil e promovam a sua participação em atividades culturais coletivas.

1.3 Objetivos do ensino de inglês na infância

Neste documento, consideramos que o objetivo principal da inserção da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização é possibilitar à criança oportunidades de desenvolvimento de sua cidadania, oferecendo-lhe condições de agir e transformar sua realidade histórica, social e cultural através de uma educação linguística crítica. Esse objetivo educacional geral é alcançado por meio de objetivos específicos, tais como:

- **considerar a realidade da criança no aqui e agora, e não em um futuro melhor;**
- **possibilitar experiências culturais por meio da língua;**
- **promover o contato com a língua inglesa e sua comparação com a língua primeira e também com outras;**
- **levar à apreciação de costumes e valores de si e do outro;**
- **construir sua cidadania, de forma a buscar novos saberes e ideias e uma visão de diferentes lugares, costumes e pessoas;**
- **sensibilizar, desde a infância, para novas formas de funcionamento e uso das línguas, inglesa e materna;**
- **desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas.**

2 Por que o ensino de LIC no Brasil?

Seguindo uma tendência mundial, a inserção da língua inglesa na infância vem ganhando destaque também em solo brasileiro. Apesar de a oferta dessa língua nos anos iniciais do ensino fundamental ser pautada por razões instrumentais, defendemos o ensino de LIC no Brasil com base em seu potencial formativo. Nesse sentido, ao ter contato com uma língua adicional, a criança poderá expandir seu repertório linguístico e social, ou seja, poderá conhecer outras possibilidades de nomear objetos, lugares, animais, pessoas, sentimentos; saber que há uma grande variedade de sons; que há várias formas de se comunicar; que há uma diversidade de culturas; que as pessoas falam, agem, pensam e se relacionam de maneiras diferentes.

Assim, ao defender o ensino de LIC como um direito das crianças em escolas públicas, estamos considerando que o trabalho com línguas adicionais pode proporcionar o conhecimento e a apreciação daquilo que é diferente, como sugere Menezes de Souza[15]. Portanto, buscamos afirmar que somos todos diferentes e que isto precisa ser valorizado, bem como as histórias, identidades e subjetividades de cada criança.

No caso específico da língua inglesa, em razão do caráter hegemônico que pode assumir, ponderamos que o objetivo do ensino de LIC no Brasil é possibilitar que as crianças vivenciem essa língua em suas produções de sentido, atuando na e por meio dela. Destacamos a relevância das línguas e linguagens no processo de desenvolvimento infantil, envolvendo o social, o afetivo, o subjetivo, o físico, entre outros fatores voltados para a constituição holística da criança, "não como um miniadulto"[16]. Portanto, julgamos que essa perspectiva está relacionada com a visão de educação linguística, que expande o ensinar e o aprender, que foca no educar por meio das línguas e aborda diversas formas de agir, existir, interpretar, significar e conhecer.

15 Menezes de Souza, 2019.
16 Rocha, 2020.

O Brasil é um país com grande diversidade linguística: além das línguas oficiais (a portuguesa e a Libras), existem várias outras, como as indígenas e também as derivadas dos processos de colonização. Ao explicitar as razões para a educação linguística em língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, estamos almejando valorizar a educação plurilíngue e a diversidade existente no Brasil, colocando o aluno como agente e não como protagonista

2.1 A importância de fundamentos legais

Com o aumento vertiginoso da oferta da língua inglesa em contextos públicos e privados, seu ensino vem sendo organizado de acordo com as realidades locais. No entanto, no que se refere aos contextos públicos municipais, nota-se a necessidade de direcionamentos básicos para que a oferta da língua e, em especial, sua implementação, assuma um caráter legal sem desconsiderar as necessidades e possibilidades locais. Especialmente no que diz respeito à carga horária disponível, ao material didático e à contratação docente. Tais aspectos foram apontados pelos representantes municipais durante a realização do grupo focal, na segunda fase da pesquisa desenvolvida pelas pesquisadoras em parceria com o British Council, em abril de 2021. Sugere-se que cabe à gestão local (isto é, às secretarias municipais de educação): facilitar as relações entre as professoras de inglês e as regentes, criar a coordenação do ensino de inglês, conhecer os espaços onde a aprendizagem ocorre, promover momentos coletivos para diálogos, planejamentos e criação de materiais didáticos.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, afirma em seu Art. 26 que os currículos do ensino fundamental I devem possuir uma base nacional comum, a ser complementada "por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos". Entendemos que o ensino de língua adicional para os anos iniciais compõe a parte diversificada dos municípios que optarem por adicioná-la na grade curricular. O Art. 24, por sua vez, acena com a possibilidade de organizar "turmas ou classes para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes".

Embora a BNCC não contemple o ensino de línguas adicionais nos primeiros anos do fundamental, o documento sugere a importância da língua inglesa para a criação de formas de engajamento dos alunos, assim como do acesso aos saberes linguísticos necessários à participação, contribuindo para o agenciamento crítico e o exercício da cidadania ativa.

Especificamente no que se refere ao inglês, a BNCC sugere sua importância para a criação de novas formas de engajamento e de participação dos alunos em uma sociedade cada vez mais globalizada e plural, com fronteiras difusas e contraditórias. Esse processo pode ampliar as possibilidades de interação e de mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. Isso favorece a educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. A ausência de orientações para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais na BNCC[17] deixa uma lacuna, sinalizando que "cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora"[18]. Entendemos que o ensino de inglês como língua adicional, além de compor a parte diversificada para o ensino fundamental I, classifica-se como tema contemporâneo que afeta a vida humana. A BNCC reitera a prerrogativa de haver um regime de colaboração entre a União, os estados e municípios para implementar a Base. O estado de Goiás, assim como outros, amplia o ensino de inglês nos anos iniciais e observa que esse contexto já é realidade em instituições escolares públicas e privadas em diversos municípios goianos[19].

A esse respeito, em 2017, durante o III Encontro de Professores de Inglês para Crianças, realizado bianualmente na UEL, pesquisadoras e professoras de diversos contextos e várias instituições elaboraram um manifesto pela inserção da língua inglesa nos anos iniciais e pela regulamentação da atuação do graduado em Letras com habilitação em língua inglesa nesta etapa da educação. Em 2020, o manifesto foi retomado e foram realizadas ações para ampliar sua circulação[20]. Em 2021, com o apoio da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, as discussões continuaram e o referido documento foi encaminhado ao CNE[21].

17 BNCC, 2017.
18 BNCC, 2017.
19 Goiás, 2020.
20 Disponível em: <https://youtu.be/5gl1CEji8pk>.
21 Disponível em: <https://youtu.be/5Y2yuT3_GEo>.

2.2 Impactos na educação inicial de professores

Uma das consequências da crescente implementação do ensino da língua inglesa nos anos iniciais é a constatação de que as professoras[22] precisam conhecer a profissão após a entrada na área. Pesquisas no campo da formação de professores e professoras de LIC[23] revelam que quase a totalidade é licenciada em Letras, mas considera que o ensino de inglês para crianças pequenas demanda, além de um profundo conhecimento da língua, outros saberes relacionados a esse contexto, tais como: fases do desenvolvimento infantil, abordagens próprias ao ensino da língua para crianças pequenas e modos de avaliar a aprendizagem condizentes com cada faixa etária.

Considerando que cursos de idiomas e testes de proficiência atestam conhecimentos linguísticos mas não contemplam as práticas inerentes ao seu ensino, mediante diretrizes legais que definam o profissional habilitado a atuar no campo em questão, os cursos de licenciatura poderão ter mais clareza e segurança para delinear seus projetos político-pedagógicos. Fica claro que o conceito de língua assumido ao falarmos de LIC será determinante para estas tomadas de decisões: ao assumirem que a inserção do inglês nos anos iniciais demanda mais do que conhecer e aplicar regras gramaticais ou o ensino de palavras isoladas, compreende-se ser necessário uma formação docente que inclua práticas de ensino pautadas em concepções ampliadas sobre a inserção de uma língua adicional nos anos iniciais.

Nesta perspectiva, percebe-se que alguns cursos de Letras vêm se modernizando, conforme recomendado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (parecer CNE/CEB nº 2/2020), para atender a especificidades do ensino de línguas voltado a crianças de seis a 12 anos. Para isto, algumas universidades brasileiras incluíram no currículo dos cursos de licenciatura em Letras Inglês a oferta do estágio supervisionado de inglês e disciplinas optativas, como é o caso da Universidade Federal de Londrina e da Universidade Estadual de Goiás. Estudo desenvolvido por Galvão[24] revelou que, dentre os cursos de Letras de 51 universidades federais brasileiras investigadas, dez oferecem formação para o ensino de línguas adicionais a crianças. São elas: a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal de Campina Grande, a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Federal de São João Del Rei, a Universidade Federal de Viçosa, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, a Fundação Universidade Federal do Pampa e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba.

22 Optou-se por empregar o termo no gênero feminino, tendo em vista que quase 90% do quadro de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental é constituído por mulheres.
23 Avila; Tonelli, 2018; Tonelli; Ávila, 2020.
24 Galvão, 2019.

3 Perspectivas contemporâneas para o ensino de LIC

Nesta seção, passamos a apresentar sugestões de quatro elementos que podem orientar a oferta e o ensino de LIC em contextos educacionais diversos. Ao longo do desenvolvimento do projeto MOLIC, como já mencionado anteriormente, mantivemos contato com as secretarias de educação dos municípios dos estados do Espírito Santo, de Goiás, do Paraná e de São Paulo. Solicitamos aos gestores das secretarias localizadas em municípios que ofertam inglês ou alguma outra língua adicional que nos enviassem seus currículos para conhecimento e análise. Interessava-nos conhecer as concepções que embasaram a construção do documento. Como resultado dessa análise, destacamos o conceito de língua, o papel do inglês no mundo, o lugar da língua inglesa no currículo e o sistema avaliativo.

3.1 A concepção de língua que permeia o ensino de LIC

A concepção que se tem sobre o que é a língua inevitavelmente direciona a prática docente e a organização curricular no âmbito em que esta é ensinada. Há docentes e gestores educacionais que entendem que a língua é um meio de transmissão cultural; outros e outras a veem como um meio de comunicação, e outros e outras como um instrumento de poder. É fato que há uma variedade de maneiras de se entender o que ela é. Porém, de modo geral, podemos considerar três perspectivas principais: a primeira é a estrutural, a partir da qual a língua é considerada como um sistema linguístico que se constitui de regras e vocabulário; a segunda é a funcional, que a entende como um meio de realizar ações

na vida real; e a terceira é a interacional, na qual a língua é uma ferramenta através da qual nos comunicamos e mantemos nossas relações sociais[25].

Ao assumir uma determinada perspectiva, a organização do ensino – tanto no contexto da comunidade escolar quanto na prática situada da sala de aula – fará com que sejam priorizados conteúdos específicos, alinhando-se a determinadas teorias de aprendizagem e favorecendo o uso de certas atividades que estejam de acordo com sua perspectiva[26].

Nestas orientações, consideramos as perspectivas funcional e interacional como mais apropriadas para o trabalho com crianças que estejam aprendendo inglês, por contribuírem tanto para sua percepção da existência e pertinência da língua inglesa na vida real quanto para sua interação sociocultural.

Nessas perspectivas, aspectos sociais e históricos inerentes à linguagem são entendidos como promotores de um ensino que leve o aprendiz a considerar o papel que a língua desempenha para interagir em diversos grupos sociais – família, escola – adotando a cultura, os modos de pensar e atuar e os valores desses grupos. São os usos do dia a dia da linguagem que servem para transmitir ao indivíduo as qualidades essenciais da sociedade e a natureza do ser social. Nesse sentido, o trabalho da linguagem na escola assume papel fundamental, visto que a relação entre a linguagem e o homem social não é, na maioria das vezes, considerada no contexto escolar[27].

3.2 O papel do inglês no mundo

A língua inglesa desempenha um papel de extrema importância no mundo atual por ter função social e política. Caracterizada como língua franca[28], ela é utilizada no comércio e nas negociações internacionais, no campo diplomático, na ciência, na aviação, na informática, na tecnologia, no turismo e na internet. Seus falantes apresentam repertórios culturais e linguísticos diversos e a utilizam como língua de comunicação internacional. Seja por razões profissionais ou pessoais, saber comunicar-se em língua inglesa significa ter acesso a uma infinidade de conhecimentos, informações, relações e oportunidades.

Propiciar às crianças nos anos iniciais da educação básica acesso à língua inglesa representa, portanto, dar-lhes subsídios para que desenvolvam mais rapidamente as habilidades e os conhecimentos necessários para o domínio da língua e tenham, dessa forma, mais chances e oportunidades em seu desenvolvimento social e cultural.

25 Quevedo-Camargo, 2020.
26 Larsen-Freeman, 2003.
27 Tagliani, 2004.
28 Seidlhofer, 2011; Gimenez, et al., 2015.

3.3 O lugar do inglês no currículo

A língua inglesa compõe a área de linguagens e se constitui como um componente curricular da BNCC obrigatório nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio. Por esse motivo, deve-se atribuir a ela um lugar de importância equivalente aos outros componentes da área de linguagens no currículo dos anos iniciais. Dessa forma, funcionará como elemento sensibilizador com relação à diversidade linguística existente no mundo, aos variados patrimônios culturais difundidos e às diferentes perspectivas de manifestações artístico-culturais. Isso contribuirá para que as crianças se insiram de forma gradual, consciente e crítica no mundo globalizado com o qual todos dialogamos.

O lugar do inglês no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental é o da transdisciplinaridade. Em muitos contextos, a língua inglesa já é trabalhada de maneira interdisciplinar, ou seja, quando há o desenvolvimento em conjunto entre o inglês (ou componente curricular) e alguma outra disciplina. Embora proveitosa, essa prática pode se limitar ao escopo de cada área, ou seja, às disciplinas ou componentes curriculares cujas fronteiras são determinadas. Ao conceber o lugar do inglês como transdisciplinar, entendemos que é possível ir além das fronteiras preestabelecidas e, ao conhecer outros campos de conhecimento diante desse encontro, é possível transformar o próprio campo, como sugere Ferraz[29].

Assim, ao trabalhar de forma transdisciplinar a língua inglesa e a portuguesa, por exemplo, esses espaços são compartilhados e transformados em consequência da experiência. Se uma professora de inglês trabalha em conjunto com uma de educação física e com outra de artes, todas exploram seus conhecimentos específicos e vão além de suas áreas, construindo saberes que perpassam essas disciplinas e tantas outras. Nesse exemplo, não há um limite preestabelecido no sentido de que cada professora se restrinja ao seu espaço. Julgamos, portanto, que não há um único lugar para o inglês no currículo, assim como não há um único local para os demais componentes, visto que o conhecimento é construído de forma holística, coletiva e dialogada.

29 Ferraz, 2018.

3.4 O sistema avaliativo

O sistema avaliativo recomendado para o trabalho com a língua inglesa nos anos iniciais da educação básica é aquele que privilegia a avaliação formativa, que se apresenta de duas formas: a avaliação *para* a aprendizagem e a avaliação *como* aprendizagem[30]. Na primeira, o processo de aprendizagem e o progresso do aluno são verificados periodicamente à luz dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no momento do planejamento do ensino. Tal verificação se dá por meio de instrumentos característicos da avaliação formativa, como portfólios, observação em classe ou jogos educativos. Na segunda forma (a avaliação como aprendizagem), as crianças são gradativamente envolvidas em processos reflexivos sobre sua própria aprendizagem, exercitando o que se chama de autoavaliação e avaliação em pares, vivenciando a avaliação como uma maneira de aprender sobre si e os outros.

30 Earl, 2003.

4 Proposta de organização do ensino

A proposta que sugerimos neste documento é orientada por premissas nas quais o grupo de professoras/pesquisadoras deste projeto acredita e, por conseguinte, foi desenvolvida a partir de nossas vivências e experiências relacionadas à educação em língua inglesa na infância. Dessa forma, sugerimos a organização do ensino de inglês para crianças nos anos iniciais de educação, com foco na desencapsulação curricular[31], de modo a relacionar os conteúdos escolares à vida fora da escola e ultrapassar as barreiras disciplinares (transdisciplinaridade), reunindo temáticas em torno das práticas sociais vivenciadas pelas crianças (brincar, jogar, cantar, ouvir e contar histórias), inspiradas nos gêneros orais e textuais comuns a elas, na faixa etária em questão (6-11 anos).

Reiteramos que, sendo a BNCC o documento orientador do ensino no Brasil, apesar de suas reconhecidas limitações[32], a proposta que se segue alinha-se a ele. O documento apresenta as competências específicas da língua inglesa para os anos finais do ensino fundamental, segundo o quadro 1. Entretanto, é necessário adaptar as competências sugeridas à faixa etária nos anos iniciais do ensino fundamental, pautando-nos em elementos mencionados anteriormente.

31 Liberali et al. 2015.
32 Avila; Tonelli, 2018; Tonelli; Ávila, 2020.

Quadro 1

Competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental de acordo com a BNCC[33]

	Competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental
1	Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo criticamente sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao universo do trabalho.
2	Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3	Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4	Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos em um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5	Utilizar novas tecnologias, com distintas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6	Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

33 Brasil, 2017.

Além de nos orientarmos pelo quadro de competências da BNCC (quadro 1), outras perspectivas e premissas para o ensino de LIC embasam nossa proposta para o currículo sugerido nos anos iniciais do ensino fundamental I.

1. **Premissa da educação linguística por meio de projetos transdisciplinares – a visão da educação não compartimentada em disciplinas, nutrida pela complexidade da realidade, pode favorecer a inserção do ensino da língua adicional, na relação com temáticas que já fazem parte das demais disciplinas no ensino fundamental, abraçando eixos que envolvam as competências sugeridas na BNCC;**

2. **Premissa da presença dos multiletramentos – a realidade pós-pandêmica trouxe à tona a urgência de que as crianças conheçam e se apropriem de gêneros que podem ser apresentados de forma significativa, utilizando outras linguagens: imagens, aplicativos e *games* que, além de fazerem parte das vivências infantis, contribuem para o desenvolvimento dos novos letramentos;**

3. **Premissa da ludicidade – brincadeiras, músicas, teatro, jogos e outras performatividades que fazem parte do universo lúdico da criança podem envolver o currículo, permeando as temáticas a serem trabalhadas e seguindo experiências que fazem sentido no universo infantil, de acordo com perspectivas vygotskianas de desenvolvimento na convivência com os pares;**

4. Premissa da interculturalidade e a sensibilização linguística – a aprendizagem de uma língua adicional possibilita que as crianças, na maioria das vezes, entrem em contato com a forma de existir, de falar, de agir do outro, promovendo uma atitude de acolhimento às diferenças culturais e sensibilização quanto à convivência em ambientes pluriculturais;

5. Premissa do desenvolvimento integral e da construção da cidadania – compreendendo a educação linguística como um processo de construção de conhecimento transdisciplinar e pluricultural, o currículo pode ser pensado como eixo que perpassa as demais disciplinas, envolvendo a criança no processo de conscientização de si como parte de uma cidadania em que a vida seja valorizada em todas as suas formas, no exercício de repensar a convivência entre todos os seres, humanos ou não;

6. Premissa da comunicação por meio de gêneros – sugere-se que o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental contemple gêneros textuais que celebram os eixos transdisciplinares (quadro 3). Partimos do fato de que toda e qualquer interação humana se dá por meio de gêneros que contribuem para organizar as atividades comunicativas cotidianas, que a prática orientada por gêneros nos permite sustentar, no processo educativo, a relevância do brinquedo e do mundo imaginário para o desenvolvimento do aprendiz, e que o uso situado da linguagem pode contribuir para a criação de vínculos entre as mais variadas situações reais de comunicação.

Partindo destas premissas, recuperamos as expectativas de aprendizagem das crianças, dispostas no Guia Curricular para a Língua Inglesa do Projeto Londrina Global[34]. Posteriormente, no quadro 3, apresentamos uma proposta de organização curricular que permite adequações de acordo com as realidades de cada contexto.

Quadro 2

Expectativas de aprendizagem do aluno em cada fase de aprendizagem de língua inglesa, segundo o Guia Curricular para a Língua Inglesa do Projeto Londrina Global[35]

3-5 anos de idade	Compreender comandos simples, tanto física quanto verbalmente, responder *yes* ou *no questions*, empregar vocabulários e expressões em inglês em situações contextualizadas de uso da língua em sala de aula; Compreender e recontar histórias curtas e músicas com o auxílio de imagens, sons e movimentos físicos.
6-7 anos de idade	Usar estruturas na língua inglesa contextualizadas em situação de sala de aula; Usar grupos de palavras (*chunks of language*); Começar a reconhecer as formas gráficas da escrita com vistas à compreensão escrita e não à produção, e que não seja de forma obrigatória ou avaliativa; Ser capaz de discriminar fonemas/sons da língua para diferenciar, por exemplo, *green* x *gray*, *hat* x *head*, *red* x *head* etc.
8-9 anos de idade	Usar a língua inglesa para a produção oral e, em menor medida, para a produção escrita; Abstrair o sentido geral de enunciados de exercícios, músicas e instruções de sala de aula e pequenos textos; Poder trabalhar de modo mais autônomo.
9-10 anos de idade	Enfocar a compreensão e produção escrita, além da compreensão e produção oral; Praticar as habilidades orais em maior grau de dificuldade.

34 Londrina, 2013.
35 Londrina, 2013.

Alinhamo-nos às expectativas de aprendizagem em língua inglesa dispostas no quadro 2, e acrescentamos que, ao final do EFI, é importante que a criança reconheça que o repertório que ela constrói, em todas as lingua(gen)s que conhece, pode (e deve) ser pensado como um caminho de possibilidades para conhecer o outro e a si mesmo, pois nós somos e nos expressamos com essa língua que nos identifica.

Em seguida, no quadro 3, apresentamos alguns dos objetivos específicos presentes no Guia Curricular para a Língua Inglesa de Londrina e no Documento Curricular de Goiás, os quais foram ampliados para atender às premissas descritas anteriormente, que atravessam os eixos transdisciplinares que propomos aqui. Ambos os documentos, de Londrina e de Goiás, foram analisados por estarem acessíveis durante a primeira e a segunda fase da pesquisa realizada por este grupo. A aglutinação de 1º e 2º anos, 3º e 4º anos e 5º tem o propósito de organizar as crianças por faixa etária, de modo que as expectativas de aprendizagem se assemelham, de acordo com as fases de desenvolvimento infantil e o foco em habilidades orais e escritas.

Por meio do quadro, buscamos sugerir objetivos de aprendizagem e conteúdos que contemplem temáticas possíveis de serem trabalhadas em eixos transdisciplinares, de acordo com as etapas de ensino.

Quadro 3

Objetivos de aprendizagem e conteúdos por etapa de ensino

Etapas de Ensino	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos possíveis em eixos transdisciplinares
Primeiro e segundo anos	Construir laços afetivos, de convívio social em relação ao seu lugar no mundo e ao outro; Demonstrar compreensão e executar comandos orais, e textos não verbais, participando da rotina de sala de aula, e de atividades do cotidiano relativas aos movimentos corporais e do brincar; Reconhecer e produzir vocabulário oralmente em contexto lúdico, envolvendo-se em histórias curtas; Cantar canções e participar de suas gravações, individual e coletivamente, com o auxílio de pares; Compreender histórias contadas em diversas linguagens (com mediação), criando gosto pela leitura; Cumprimentar em inglês, em situações contextualizadas de ensino; Classificar objetos do contexto diário por cores; Classificar brinquedos com o atributo da forma; Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido; Interagir por meio de brincadeiras de crianças falantes de língua inglesa espalhadas no mundo.	Saudações para cumprimentar e despedir-se na língua inglesa, assim como expressões do cotidiano e comandos; Atividades lúdicas, como cantar, dançar, brincar, participar de contação de histórias com desenhos e outras atividades lúdicas; História apresentada por meio de recursos multimodais, como TV, vídeos, celulares, jogos on-line, ou relato do professor para desenvolver a criatividade e ampliar as variedades de uso da língua inglesa, com o auxílio da língua materna; Animais domésticos, grupo familiar, objetos, brinquedos e materiais escolares presentes em brincadeiras; Membros da família, amigos e animais de estimação; Partes do corpo humano, quem sou eu, identidades raciais.

Etapas de Ensino	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos possíveis em eixos transdisciplinares
Terceiro e quarto anos	Construir laços afetivos e de convívio social, respeitando regras de jogos e turnos de fala; Reconhecer e construir repertórios linguísticos na LI em textos escritos e multimodais; Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido; Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitude de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade; Desenvolver atitudes de sensibilização e acolhimento relacionados à identidade e às diferenças culturais dos povos anglófonos e demais falantes de outras línguas nomeadas; Indicar atributos em inglês para colegas, família e objetos; Desenvolver estratégias de produção textual com base nos gêneros apresentados; Compreender globalmente pequenos textos nos diversos tipos de linguagens (multiletramentos), e expressar-se oralmente e por escrito acerca dos temas trabalhados mediados pela professora.	Atividades preferidas realizadas dentro e fora da instituição escolar; Partes do corpo humano, quem sou eu, identidades raciais; Números cardinais e ordinais; meses do ano e dias da semana e formas geométricas; Presença da língua inglesa no cotidiano; Atividades escolares e favoritas; Identificação do valor numérico; Expressões para solicitar ajuda e esclarecer dúvidas; Animais selvagens, meio ambiente e cuidados com o planeta; Brincadeira e jogos de crianças de diversas localidades e cosmologias.

Etapas de Ensino	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos possíveis em eixos transdisciplinares
Quinto ano	Construir laços afetivos e de convívio social, e participar de discussões sobre temáticas controversas, argumentando com respeito às diversidades; Compreender instruções orais usadas em atividades escolares; Desenvolver estratégias de inferência de significados na leitura; Reconhecer e produzir vocabulário, utilizando as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido; Ampliar seu conhecimento sobre algumas manifestações culturais, assim como entender as formas de organização da sua cultura, a fim de respeitar as diferenças culturais; Expressar-se oralmente e por escrito sobre os temas trabalhados; Desenvolver habilidades na expressão escrita, a partir dos gêneros apresentados.	Expressões cordiais; Respeito às diversidades: povos do mundo; Identidades raciais e de gênero, respeito aos povos originários e educação antirracista; Atividades humanas desenvolvidas em diversos locais e seus desdobramentos na destruição do planeta; Cuidados com o lixo e consumismo; Expressões usadas para falar sobre suas preferências.

Os objetivos de aprendizagem e as temáticas transdisciplinares por etapa de ensino aqui sugeridas podem ser adequadas conforme as necessidades e os interesses das crianças, os quais, são bastante próximos em determinadas fases. Por este motivo, foram reunidos em três blocos: um para o primeiro e segundo ano; outro para o terceiro e quarto e mais um para o quinto ano. Nesta fase, o aluno começa a apresentar interesse por outras temáticas e, por isso, nesse momento de escolarização é possível contemplar outros temas transdisciplinares.

A partir do quadro 4, são apresentadas algumas premissas para cada etapa de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como o uso de práticas sociais que podem ser utilizadas no ensino de inglês com base em gêneros textuais.

Quadro 4

O ensino baseado em gêneros: uma possível diretriz para LIC[36]

Etapas do ensino	Premissas	Gêneros orais	Gêneros Escritos	Práticas sociais Temáticas
Primeiro ano	Ludicidade; Comunicação por meio de gêneros; Interculturalidade e sensibilização linguística; Presença de multiletramentos.	Roda de conversa; *Chants**; Diálogo com fantoches; Contos; Fábulas; Recontar histórias (contadas em inglês) na língua materna; Literatura infantil com os povos indígenas.	-----	Falando de si; Saudações; Meu lugar; Falando de preferências; Emoções; A língua em mim e a língua no outro.
Segundo ano	Presença dos multiletramentos por meio de gravações de vídeos, criação de avatar, entre outros; Interculturalidade e sensibilização linguística; Construção da cidadania.	Rimas; Cantigas de roda; Roda de conversa; Narrativas de aventura; Gravar vídeo no celular.	Bilhetes; Receita de cozinha; Poemas curtos; Convite.	Falando de si e do outro; Expressar preferências (alimentação, brinquedos, diversão); Expressar sentimentos e emoções; Meu lugar no mundo; Saúde; Internet; Respeito ao outro.

36 Fonte: As autoras.

Etapas do ensino	Premissas	Gêneros orais	Gêneros Escritos	Práticas sociais Temáticas
Terceiro ano	Ludicidade; Comunicação por meio de gêneros; Desenvolvimento integral e construção da cidadania; Multiletramentos e construção de repertórios significativos.	Dramatização; Rimas de enigma; Relato de experiência vivida; Testemunho; Discurso de defesa.	Regras de jogos; Histórias em quadrinhos; Contos; Notícia; Reportagem; Carta; Instruções.	Meio ambiente envolvendo questões ambientais e animais locais ameaçados; Cuidados com a produção de lixo, consumismo; Saúde; *Love has no labels***; Quem fala inglês no mundo; Como instalar um jogo; Linguagem de jogos *(games***)*.
Quarto ano	Comunicação por meio de gêneros; Desenvolvimento integral e construção da cidadania.	Debate regrado; Conversa telefônica; Descrição de itinerário; Entrevista.	Notícias; Manual de instruções; Mural; Paródias; Carta de reclamação; Texto de opinião.	Povos que constituem nosso país; Povos e culturas ao redor do mundo; Eleições, candidatos, direitos e deveres; Racismo e preconceito; Globalização: ela é igual para todos?

Etapas do ensino	Premissas	Gêneros orais	Gêneros Escritos	Práticas sociais Temáticas
Quinto ano	Comunicação por meio de gêneros; Presença de multiletramentos; Desenvolvimento integral e construção da cidadania.	Exposição oral sobre temas diversos; Canções contemporâneas/ pop.	Postagens em mídias sociais; Charges; Cartazes; Reportagem (*fake news*); Propaganda.	Meio ambiente envolvendo questões ambientais e animais locais ameaçados; Cuidados com a produção de lixo, consumismo; Direitos e deveres; Gênero e sexualidade (em relação ao corpo e à proximidade do outro, abuso); Racismo e preconceito.

*** *Chants* – canções ritmadas e com rimas semelhantes a quadrinhas. Se diferenciam das cantigas de roda, que são geralmente associadas a um contexto histórico ou folclórico.**

*****Love has no labels* remete especificamente a um projeto elaborado com base no vídeo com o mesmo título.**

***** Em relação aos *games*, remetemos às experiências digitais envolvendo jogos digitais com as crianças.**

Por representarem o uso funcional da linguagem e estarem estreitamente vinculados a esferas sociais de produção, os gêneros discursivos, quando usados como embasamento para o ensino de inglês, podem promover o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias para a criança se engajar discursivamente nas práticas de linguagem valorizadas no ensino de línguas.

5 Palavras finais

A conhecida realidade da oferta na infância do ensino de línguas adicionais, mais especificamente da inglesa, vem demandando modos de organizar o ensino com uma visão de língua que faça sentido para as crianças. Sendo assim, o presente documento-base foi construído a partir do mapeamento da oferta de língua inglesa nos anos iniciais do fundamental, e da escuta dos anseios e das perspectivas de professores e professoras e gestores e gestoras envolvidos/as no contexto do ensino de línguas adicionais na educação básica. Os municípios incluídos no estudo pertencem aos estados do Paraná, de São Paulo, do Espírito Santo e de Goiás, os quais participaram das primeiras etapas da pesquisa apoiada pelo British Council. Consideramos as etapas anteriores do projeto, isto é, a aplicação e análise de questionário eletrônico e de grupos focais, atendendo às demandas apresentadas de maneira unânime pelos envolvidos na pesquisa.

A construção de diretrizes e do currículo para o ensino de inglês nos anos iniciais deve ficar a cargo das equipes municipais (professoras e gestoras), no intuito de atender às expectativas e às necessidades dos espaços locais (crianças e suas famílias), que podem se pautar por este documento-base para a organização e orientação de suas ações de ensino. Reiteramos que seu objetivo é fomentar possibilidades de construção de diretrizes que atendam às demandas específicas de cada comunidade, sem apagar as iniciativas locais de formulação de diretrizes e de proposição de currículo, que já têm se mostrado eficazes na educação linguística para crianças nas redes municipais de educação básica.

6 Referências

Avila, P. A.; Tonelli, J. R. A. (2018). A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122.

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice:* Global englishes and cosmopolitan relations. New York & London: Routledge.

Colombo, C. S.; Consolo, D. A. (2016). *O ensino de Inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil:* cenários e reflexões. São Paulo: Cultura acadêmica.

Earl, L. (2003). *Assessment as learning:* using classroom assessment to maximise student learning. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Ferraz, D. M. (2018). Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: Pessoa, R. R.; Silvestre, V. P. V.; Monte Mór, W. (Ed.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:* trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 105-119.

Galvão, A. S. M. (2019). *English teacher education and early childhood education: Mapping of brazilian federal universities.* Trabalho de Conclusão de Curso, Língua e Literatura Inglesa – Licenciatura, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 44 f.

Gimenez, T.; El Kadri, M. S. Calvo, L. C. S.; Siqueira, D. S. P.; Porfirio, L. (2015). Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, p. 593-619. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820157010>.

Gimenez, T. (2013). A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: Nicolaides, C.; Da Silva, K. A.; Títlio, R.; Rocha, C. H. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas.* 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 199-218.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language:* from grammar to grammaring. Boston: Thomson Heinle.

Leffa, V.; Irala, V. (2014). O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Leffa, V.; Irala, V. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula.* Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, p. 21-48.

Liberali, F.; Magalhães, M. C. C.; Meaney, M. C.; Santiago, C.; Canuto, M.; Santos, J. A. A. (2015). Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos. *Revista Prolíngua*, v. 10, n. 3, nov/dez, p. 02-17.

Londrina, Prefeitura do Município de. (2013). *Projeto Londrina Global – Língua Inglesa.* Secretaria Municipal de Educação**.**

Menezes de Souza, L. M. T. (2019) Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In.: Ferraz, D. M.; Kawachi-Furlan, C. J. (Org.). *Bate-papo com educadores linguísticos:* letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 244-258.

Quevedo-Camargo, G. (2020). Por uma gramática pedagógica e uma avaliação condizente na sala de aula de línguas estrangeiras. In: Melo, D.; Silva, M. A. (Orgs.). *Formação docente:* a avaliação em foco. 1ª ed. Campinas: Pontes, p. 49-64.

Ramos, A. A. L. (2021). Língua adicional: um conceito "guarda-chuva". *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 13, p. 301-334. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207.

Rocha, C. H. (2006). *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries*: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Campinas, SP: [s.n.].

Rocha, C. H. Translinguagem e movimentos decoloniais na educação linguística na infância. Londrina. *FELICE CNPq.* 11/07/2020. 1 vídeo (2h6min.). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2PeoVvXijII>. Acesso em: 12 mai. 2021. Moderadora: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca.* Oxford: Oxford University Press.

Tanaca, J. J. C. (2017). *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global.* Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 255 f.

Tagliani, D. (2004). A Perspectiva funcional da linguagem de Halliday e o ensino de língua Portuguesa. *VIDYA*, v. 24, n. 42.

Tonelli, J. R. A; Avila, P. A. (2020). A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 243 -266.

ENSINO FUNDAMENTAL I
ENSINO FUNDAMENTAL I

FUNDAMENTAL I

BRITISH COUNCIL