

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS (LIC) NA SME-RJ:
REFLEXÕES SOBRE ORIENTAÇÕES CURRICULARES LOCAIS E NACIONAIS

Nathália Alcáçova Pimentel de Freitas

Rio de Janeiro

2021

NATHÁLIA ALCÁÇOVA PIMENTEL DE FREITAS

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS (LIC) NA SME-RJ:
REFLEXÕES SOBRE ORIENTAÇÕES CURRICULARES LOCAIS E NACIONAIS

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito para a obtenção do título de Licenciado
em Letras na habilitação Português/ Inglês.

Orientadora: Prof. Dr. Danielle de Almeida Menezes

RIO DE JANEIRO

2022

FOLHA DE AVALIAÇÃO

NATHÁLIA ALCÁÇOVA PIMENTEL DE FREITAS


DRE: 116031361

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS (LIC) NA SME-RJ:
REFLEXÕES SOBRE ORIENTAÇÕES CURRICULARES LOCAIS E NACIONAIS

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito para a obtenção do título de Licenciado
em Letras na habilitação Português/ Inglês.

Data de avaliação: 08/04/2022

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Danielle de Almeida Menezes
Depto de Didática – Faculdade de Educação UFRJ
Presidente da Banca Examinadora

NOTA: 10,0



Prof. Dr. Mergenfel A. Vaz Ferreira
Depto Anglo-Germânicas - Faculdade de Letras UFRJ

NOTA: 10,0

MÉDIA: 10,0

Assinatura dos avaliadores: _____


Prof. Dr. Danielle de Almeida Menezes
Depto de Didática – Faculdade de Educação UFRJ
SIAPE: nº 1734584

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha incansável apoiadora, minha mãe, por todas as perguntas (“e a monografia?”), disponibilização de livros e das regras mais atualizadas da ABNT e da força nesses 5 anos de graduação.

Agradeço àquelas que, de longe, cuidam de mim e me fortalecem, minhas tias Goreti e Bruna. Devo um tanto da minha formação acadêmica e humana a vocês. Obrigada por tudo que fizeram e fazem por mim.

Agradeço também à minha querida tia Beijinha, pelas trocas sobre a profissão e materiais de educação infantil.

Ao resto de minha família, sempre tão presente, eu também agradeço. Minha avó, Salomé, meu exemplo de professora. Meu irmão, Rafael, meu exemplo de ser humano. Meu pai, Holber, que traz a leveza que preciso para enfrentar as dificuldades. Meu tio, Mariano, por torcer tanto por mim. À minha parceira, minha referência de acadêmica e inteligência, Thayná Bastos, por me dar tanta força e dicas de como escrever um texto como “gente grande”.

Agradeço à União da Juventude Rebelião e ao Partido Comunista Revolucionário, que tornaram minha graduação e minha vida muito mais relevante. Um pouco do que aprendo na minha militância cotidiana para uma educação pública, gratuita e de qualidade está nessas páginas.

Agradeço à todos que estiveram comigo nessa longa caminhada que foi a Faculdade de Letras. Aos meus amigos de habilitação e de curso, Carol, Laura, Luana, Luka e Samuel, por dividir momentos de diversão nas festas universitárias, e de apreensão, estudando para alguma prova nos corredores perto da Biblioteca. Aos das outras habilitações, que dividiram comigo matérias de Língua Portuguesa e suas literaturas e as matérias da Faculdade de Educação com muita cumplicidade.

Agradeço ao Curso de Línguas Aberto à Comunidade – CLAC, pelos tantos ensinamentos teóricos e práticos, por me dar a oportunidade de me descobrir como professora e tocar a vida de tantas pessoas com a educação.

Por fim, agradeço à minha orientadora, Danielle de Almeida Menezes, pela supervisão e carinho nas conversas sobre a monografia, por me dar uma luz no fim do túnel por tantas vezes e por comprar uma ideia que pensei que não me imaginava: a de estudar academicamente o ensino de inglês para criança.

RESUMO

Apesar de não obrigatória, conforme a legislação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; BRASIL, 2017), a inserção do ensino de língua inglesa para as séries iniciais em algumas redes municipais tem se consolidado nos últimos anos (MEGALE, 2019; TONELLI, FERREIRA, BELO-CORDEIRO, 2017). Na cidade do Rio de Janeiro, o ensino do idioma para os anos iniciais do ensino fundamental foi instaurado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Esta monografia tem como objetivo analisar as recentes orientações para o ensino de inglês nas séries iniciais do ensino fundamental do Currículo Carioca (SME-RJ, 2020) em comparação com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Para isso, os documentos foram submetidos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), de modo a conhecer os pontos de convergência e divergência entre eles. Como a BNCC apresenta orientações para o ensino de inglês a partir do 2º segmento do ensino fundamental, foi realizada também a análise do capítulo de Língua Portuguesa direcionado para as séries iniciais do ensino fundamental. Os resultados iniciais indicam que há um alinhamento teórico entre os documentos analisados. Todavia, o Currículo Carioca (2020), no que diz respeito aos objetos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos docentes, mostram-se incompatíveis com os fundamentos que lhe dão suporte, o que revela uma inconsistência teórico-metodológica do documento. Os resultados iniciais mostram também que os objetos de aprendizagem não são apresentados segundo uma progressão clara, já que os mesmos conteúdos se repetem em séries diferentes. Os achados indicam a relevância de continuidade do estudo, abrindo caminho para possíveis investigações sobre a relação entre o currículo e os Cadernos Pedagógicos desenvolvidos pela SME e distribuídos aos alunos, dentre outras possibilidades.

Palavras-chave: ensino de inglês para séries iniciais do fundamental; BNCC; Currículo Carioca

ABSTRACT

According to the Brazilian legislation (BRAZIL, 2017) and the National Common Curricular Base (henceforth, BNCC) (BRAZIL, 2017), the teaching of English is mandatory from the 6th grade up to the end of High School. However, some cities, such as Rio de Janeiro, have recently included this language in the curricula of preschool and primary School (MEGALE, 2019; TONELLI, FERREIRA, BELO-CORDEIRO, 2017). The Municipal Secretariat of Education of Rio de Janeiro included the teaching of English to young learners in 2009. This monograph aims at analyzing Rio de Janeiro's latest municipal curricular guidelines, the so-called “Currículo Carioca” (SME-RJ, 2020), and comparing it to what the BNCC expects from the teaching in general to primary students, taking into account the fact that the BNCC does not provide teachers with specific guidelines for the teaching of English to young learners. The first results indicate that the municipal and the federal guidelines are theoretically aligned. However, when it comes to methodological orientations for teachers, it is possible to notice that they are incompatible with its theoretical assumptions, revealing a discrepancy in the documentation. The first results also indicate a lack of clear progression among the grades, as the content is repeated throughout the primary segments. The findings show the relevance in continuing the study and broadening it to other investigations, such as the relation between the curricular guidelines and the material developed by the Municipal Secretariat and distributed to students, the so-called “Cadernos Pedagógicos”.

Key words: young learners english education; curriculum; bilingual education

Sumário

1	INTRODUÇÃO	8
2	O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: DESAFIOS E SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DE INGLÊS	12
2.1	TEORIAS INTUITIVAS VERSUS FORMAÇÃO TEÓRICA: CAMINHOS PARA O ENSINO DE LIC	12
2.2	O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS	15
3	METODOLOGIA	17
4	ANÁLISES	19
4.1	DESCRIÇÃO ANALÍTICA DO CURRÍCULO CARIOCA	19
4.2	DESCRIÇÃO ANALÍTICA DA BNCC – LÍNGUA PORTUGUESA: ANOS INICIAIS	21
4.3	DESCRIÇÃO ANALÍTICA DA BNCC – LÍNGUA INGLESA: ANOS FINAIS	21
4.4	BNCC E CURRÍCULO CARIOCA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	23
4.5	O CURRÍCULO CARIOCA E SEUS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	25
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	32
	REFERÊNCIAS	33

1 Introdução

A obrigatoriedade do ensino de língua inglesa para a educação básica, a partir do 6º ano do ensino fundamental, ainda é recente. Embora fosse, de fato, o idioma não oficial do país mais comum nas salas de aula (GARCIA, 2011), foram as alterações implementadas em 2017 na Lei 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2017), que o tornaram obrigatório. Até então, a lei determinava o caráter compulsório, nas séries finais do ensino fundamental, do ensino de uma língua estrangeira moderna (LEM), mas não indicava qual idioma deveria ser ministrado, ficando a escolha a cargo da comunidade escolar. Documentos norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (doravante, DCN para o EF) (BRASIL, 2010) foram elaboradas seguindo a orientação inicial da lei, ou seja, compartilhando com as escolas e secretarias a responsabilidade pela escolha da língua adicional a ser ensinada.

Apesar de complexa e questionável por razões que fogem ao escopo desta monografia, a escolha, ainda que arbitrária, da Língua Inglesa como obrigatória no Brasil, reflete uma perspectiva global que associa o aprendizado do idioma à ascensão social (GARTON, BURNS e COPLAND, 2011; LIMA, 2021). No bojo dessa perspectiva reside a crença, compartilhada por pais e professores e para a qual não há evidência empírica, de que quanto mais cedo, maior mobilidade social de suas crianças e maior efetividade no aprendizado de línguas (GARTON, BURNS e COPLAND, 2011 apud HU, 2007; NUNAN, 2003). Por esse motivo, parece-nos paradoxal que a Língua Inglesa seja incluída como obrigatória apenas a partir do segundo segmento do ensino fundamental e que não haja regulamentação quanto ao ensino dessa língua para as séries iniciais e a educação infantil, mesmo quando tanto a LDB quanto as DCN para o EF reconhecem a possibilidade de que esse ensino ocorra e deixam a cargo das secretarias estaduais e/ou municipais de educação a opção ou não pela oferta do idioma antes do 6º ano. Portanto, apesar da tendência global de obrigatoriedade do ensino da língua para alunos cada vez mais jovens demandar maior número de professores de língua inglesa para crianças, a área é ainda pouco investigada e pouco orientada / regulada (GARTON, BURNS e COPLAND, 2011).

Em especial na última década, no Brasil, algumas secretarias municipais e estaduais começaram o processo de ampliação do ensino de línguas, principalmente o inglês, para as séries iniciais do ensino fundamental. Uma rápida pesquisa em sites de Secretarias de Educação na internet mostrou que há iniciativas governamentais de promoção do ensino de inglês para

crianças no Distrito Federal, Amazonas, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Todavia, apesar do avanço na oferta de língua inglesa para crianças, a maior popularidade na oferta do ensino bilíngue ou de carga horária estendida de língua adicional ocorre, sem dúvida, ainda em escolas privadas, o que colabora com o aumento das desigualdades já existentes no acesso à educação, conforme Megale (2019) aponta.

Analisando especificamente a oferta do ensino de inglês para crianças na cidade do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2010, passou a incluir a língua inglesa também como componente curricular dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Essa inclusão foi resultado do Programa Rio Criança Global, criado sob o decreto 31187, de 6/10/2009, o qual ampliou o ensino de língua inglesa para todo o ensino fundamental. O projeto foi criado sob a justificativa da iminência dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos, sediados pela cidade em 2016. Para atender ao decreto, em 2010, 400 professores de inglês foram selecionados por meio de concurso público e capacitados para lecionar. O programa, portanto, foi pensado à luz da tendência global de incluir do ensino de LI cada vez mais cedo nas escolas (cf. ÁVILA; TONELLI, 2020), como resultado dos interesses econômicos, políticos e culturais que a língua inglesa veicula (CRYSTAL, 2005; CHEDIAK, 2017 apud ÁVILA, TONELLI, 2020).

Em 2012, um dos desdobramentos do programa foi a criação do Projeto Escolas Bilíngues, implementado em 2013, que contou com a seleção e remoção ex-ofício de dois professores para as duas primeiras escolas bilíngues experimentais do projeto. Ao todo, foram três concursos públicos realizados entre 2010 e 2016, com etapas classificatórias e eliminatórias de avaliação oral e curso de capacitação, também realizadas em parceria a um curso/editora de inglês. Em 2021, a rede contava com 1.812 professores de inglês, entre PEF e PI. (LIMA, 2021)

Embora a ampliação da oferta do ensino de inglês pela SME-RJ tenha acarretado o maior recrutamento de professores de língua inglesa, como aponta Lima, 2021, os parâmetros para nortear o ensino para as séries iniciais do fundamental e educação infantil só foram estabelecidos em 2016, sete anos após a criação do programa, e implementadas em 2017. As orientações, materiais pedagógicos e gerência do programa, adotados entre 2011 e 2017, se deram por meio de parcerias entre a SME-RJ e um curso livre/editora de inglês (cf. LIMA, 2021).

A partir de 2019, a resolução nº 184, de 23 de julho, passou a delegar a responsabilidade sobre a coordenação da educação básica (CEB) à SME, inclusive para escolas bilíngues da rede pública, resultando na orientação curricular mais recente da secretaria: o Currículo Carioca (2020). O documento foi debatido entre os anos de 2017 e 2019 por meio de grupos de trabalhos

com professores, diretores e professores regentes de salas de leitura das 11 Coordenadorias Regionais da secretaria, tendo a BNCC como norteador da criação do currículo. Portanto, as orientações curriculares de 2020 surgem no contexto do fim da parceria entre a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e o curso/editora de inglês e da necessidade de que os currículos estaduais e municipais se alinhassem à Base Nacional Comum Curricular, como obrigava a resolução do Ministério da Educação (MEC). (MULTIRIO, 2020).

O contexto do ensino de inglês na cidade do Rio de Janeiro, portanto, é atravessado por mudanças políticas educacionais em nível municipal (como a ampliação do ensino da língua para todo o ensino fundamental) e federal (como a criação da BNCC). Assim, a obrigatoriedade da criação de um currículo para a rede de ensino carioca impõe aos professores de língua inglesa e servidores da educação a tarefa de reorganizar um currículo e práticas pedagógicas de toda a rede de acordo com a obrigatoriedade imposta pela nova BNCC. Se antes as tarefas de organização e desenvolvimento de currículos, formação docente e materiais didáticos eram delegadas a parcerias público-privadas, a partir de 2017 os profissionais da rede passaram a assumir essas tarefas, desenvolvendo novas orientações, materiais e práticas. Isso se torna especialmente desafiador para o ensino de inglês, visto que a BNCC não prevê orientações específicas para o ensino da língua no primeiro segmento do ensino fundamental.

O objetivo deste trabalho é analisar as orientações mais recentes que constam do Currículo Carioca (SME, 2020) para o ensino de inglês do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a fim de verificar a suposta articulação dos pressupostos do documento municipal com a BNCC, visto que o alinhamento teórico foi o principal argumento para sua criação (MULTIRIO, 2020). A partir disso, como não existem orientações nacionais específicas para os anos iniciais do ensino fundamental, busca-se comparar o documento da SME-RJ com o que a BNCC pressupõem para esse segmento em geral e refletir sobre os possíveis desafios para a secretaria na construção do currículo. Portanto, espera-se responder às seguintes perguntas:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">a. Há alinhamento teórico entre os documentos?b. Os objetos de aprendizagem do Currículo Carioca dialogam com o(s) direcionamento(s) teórico(s) escolhido(s)? |
|--|

Para responder a estas questões, a presente monografia está estruturada em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações finais e encaminhamentos. No capítulo *O ensino de crianças: desafios e saberes necessários ao professor de Inglês*, discutiremos as principais teorias que orientam o ensino de crianças, como elas influenciam os documentos

analisados e o perfil e desafios do professor de língua inglesa para crianças. No capítulo *Metodologia*, apresentaremos os procedimentos metodológicos escolhidos para as análises documentais da BNCC e do Currículo Carioca. O capítulo *Análises* será dedicado, respectivamente, a análise documental do Currículo Carioca, da BNCC - Língua Portuguesa: anos iniciais e Língua Inglesa: anos finais, além de discutir as divergências e convergências entre a BNCC e o Currículo Carioca e, finalmente, analisar os objetos de aprendizagem do documento municipal. A monografia se encerra com as Considerações Finais e Encaminhamentos, em que é feita uma reflexão sobre os achados do estudo e são apresentadas possibilidades de continuidade do mesmo.

2 O ensino de crianças: desafios e saberes necessários ao professor de Inglês

Nas próximas seções, faremos uma breve exposição das principais teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky e sua relevância para o ensino de crianças, de modo a compreender como os documentos oficiais aqui analisados são influenciados por essas teorias. Em seguida, apresentaremos o perfil do aluno de ensino fundamental I, segundo os documentos oficiais (BNCC, 2017; e Currículo Carioca, 2020) e o contexto da formação de professores de língua inglesa para esses alunos, a fim de estabelecer pontes entre as orientações oficiais sobre a aprendizagem e a prática pedagógica de professores.

2.1 Teorias intuitivas versus formação teórica: caminhos para o ensino de LIC

Muitos professores adotam uma prática embasada em suas intuições e experiências na ausência de uma educação formal para o trabalho com crianças. A este respeito, Bruner (apud MAGALHÃES, 2013) contrapõe o conceito de “teorias intuitivas” ao aprendizado teórico do professor de crianças (BRUNER apud MAGALHÃES, 2013). Essas teorias são, muitas vezes, crenças sem respaldo científico. Algumas das mais comuns são as que crianças mais novas aprendem melhor que as mais velhas, ou que é mais fácil motivar crianças do que adultos (MAGALHÃES, 2013).

Um contraponto às teorias intuitivas é a prática de sala de aula somada ao entendimento de alguns construtos trazidos por Piaget (1971) e Vigotski (1988) ao longo do desenvolvimento de suas teorias, conforme defende Magalhães (2013). Esses conhecimentos são indispensáveis para a formação do professor que atua com crianças de 6 a 12 anos, ou seja, a partir das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, um primeiro questionamento para se entender os documentos a serem analisados diz respeito especificamente ao entendimento de quem são os aprendizes de 6 a 12 anos.

O conhecimento é construído por meio de “graus de solucionabilidade”, estruturas por camadas hierarquizadas de problemas cada vez mais complexos de acordo com o desenvolvimento do sujeito, conforme defende Piaget (1971, p. 56). Para cada estágio de desenvolvimento há um determinado nível de aprendizagem. O que engendra uma nova aprendizagem é o desequilíbrio de tal nível, que possibilita ao sujeito construir novos níveis, atingindo, assim, um nível superior de aprendizagem. Para o autor,

As formas iniciais do conhecimento eram muito mais diferentes das formas superiores do que se acreditava e que, em consequência, a construção destas tinha de percorrer um caminho bem mais longo, bem mais difícil e sobretudo bem mais imprevisível do que se podia imaginar (PIAGET, 1971, p. 62)

Nesse sentido, o autor apresenta três grandes estágios de desenvolvimento infantil que precedem a aprendizagem. O primeiro, de 0 a 2 anos, é chamado de estágio sensório-motor. Esse estágio se caracteriza pela indiferenciação do sujeito ao objeto e a centralidade da criança, sendo a construção de conhecimento dada por meio de sensações motoras. Entre 3 e 4 anos, tem-se o primeiro nível do pensamento pré-operatório, quando a criança passa de condutas sensório-motoras a ações mais contextualizadas. Os "por quês?" aparecem e a criança consegue fazer inferências elementares mais rapidamente. O autor ressalta que tais fatores endógenos tornam possível o desenvolvimento da aquisição da linguagem e interações sociais. Durante os 5 e 6 anos há o segundo nível de desenvolvimento pré-operatório. Nesse subnível há o começo da descentralização do sujeito e do descobrimento de algumas ligações objetivas. Para Piaget, o desenvolvimento pré-operatório é dividido em dois níveis, pois

A passagem da ação ao pensamento ou do esquema sensório-motor ao conceito não se realiza sob a forma de uma revolução brusca, mas, pelo contrário, de uma diferenciação lenta e laboriosa, que se relaciona às transformações da assimilação (PIAGET, 1971, p. 11)

O pensamento operatório também é dividido em dois níveis. O primeiro, entre 7 e 8 anos, caracteriza-se pelo desenvolvimento de operações enquanto transformações reversíveis no lugar das ações interiorizadas anteriores. As novas operações consistem em pré-correções, antecipações e retroações de erros. No segundo nível, entre 9 e 10 anos, a criança é mais consciente de lacunas em seu aprendizado e constrói esboços intuitivos para atingir um equilíbrio em seu aprendizado. Esse nível é caracterizado por tais séries de desequilíbrios de maior alcance que os anteriores, levando a criança a completar estruturas operatórias já construídas.

O terceiro estágio de desenvolvimento infantil é o das operações formais e ocorre por volta dos 11 e 12 anos. Nesse estágio há a interiorização de ligações lógico-matemáticas e o nível mais alto de descentralização do sujeito. A criança passa a ter uma observação mais objetiva e explicações causais de leis matemáticas.

Vygotsky (1988), por sua vez, amplia e complexifica o entendimento sobre a aprendizagem ao mostrar que a mesma não acontece em um vácuo social, mas é sócio-historicamente determinada. Ou seja, a aprendizagem começa a partir dos primeiros dias de vida e é anterior à escolarização. A aprendizagem, portanto, surge da interação entre a criança, que carrega consigo um nível de desenvolvimento real, e o adulto, cujo auxílio na resolução de problemas gera um nível de desenvolvimento potencial. A esta capacidade da criança de realizar

tarefas que ainda não domina sozinha com o auxílio de um par mais competente, Vygotsky (1988) chama de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (doravante, ZDP). Em outras palavras, a ZDP se refere ao momento de aprendizagem ligado ao que a criança já sabe (nível de desenvolvimento real) e o que, com auxílio, está aprendendo (nível de desenvolvimento potencial). Quando um novo conteúdo é de fato apreendido, o mesmo passa a fazer parte do nível de desenvolvimento real e o indivíduo se abre para a possibilidade de novas interações, a fim de criar novas ZDPs que o preparem para o aprendizado de outros conteúdos.

Em suma, a aprendizagem, para Vygotsky, é prioritariamente social e dialógica com seu desenvolvimento biológico, como explica o autor:

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOSTKY, 1988, p. 115)

Faz sentido pensar nas concepções de aprendizagem de ambos os teóricos - Vygotsky e Piaget - numa perspectiva mais de complementaridade do que de oposição. Segundo Castorini (1996), Piaget entende os processos de desenvolvimento como condições prévias para a realização de um aprendizado. Vygotsky, de certa forma, amplia essa perspectiva ao defender que os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente relacionados.

Tal perspectiva parece embasar documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2017) e as DCN (BRASIL, 2013). Ambos consideram a criança dos anos iniciais do ensino fundamental como sujeitos em processo de formação de direitos e com certa autonomia para perceber o sentido das transformações em nível biológico, cultural, afetivo-emocional e social e buscar referências para formar e atender seus próprios valores e exigências (BRASIL, 2013, p. 37). Desta forma, os documentos sugerem a aprendizagem em consonância com o desenvolvimento cognitivo e social da criança, sendo a escola um espaço de expansão e consolidação de conhecimentos de sujeitos autônomos.

Os anos iniciais do ensino fundamental sugerem o prolongamento da formação adquirida na Educação Infantil, priorizando aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectuais e sociais na sua formação e “ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social” (BRASIL, 2013, p. 38), promovendo novas relações com o mundo e “novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 58). Nesse sentido, a BNCC, especificamente, traz o papel do lúdico como ponte para tal aprendizagem e a ampliação de conhecimentos que possibilitem a apropriação do sistema

de escrita alfabética e outros sistemas para ampliar as práticas de linguagens vivenciadas pelos alunos e a

Autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2017, p. 59)

Portanto, os documentos nacionais destacam o papel da educação em consonância com o desenvolvimento progressivo de aprendizagens anteriores das crianças e a escola como o espaço de inserção dos futuros cidadãos na construção de novas aprendizagens para a vida, acompanhando as relações dessas crianças com as normas que regem a sociedade e a valorização das diferenças. As crianças, nesse sentido, aprendem códigos linguísticos, artísticos, matemáticos, dentre outros, por meio de suas próprias experiências e relações com o mundo ao seu redor.

Podemos pensar, então, que o Currículo Carioca (SME-RJ, 2020), alinha-se com ambos os documentos nacionais, ao citar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, para que eles possam atuar no mundo plural em que estão inseridos, reconhecendo a diversidade, reagindo respeitosamente em relação a elas e promovendo um mundo sustentável (SME-RJ, 2020, p. 5).

2.2 O professor de língua inglesa para crianças

Para as DCN, o professor de língua estrangeira deverá ter a licenciatura específica do componente curricular (2013, p. 137). No entanto, por se tratar de uma escolha das secretarias municipais e estaduais de educação, não há orientações específicas para a atuação de professores de língua estrangeira para os anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, como apontam Tonelli e Cristóvão (2010), não há foco no ensino de língua inglesa para crianças nos cursos de licenciatura em Letras, tornando a formação docente para crianças pobre e insuficiente, pois concentram-se apenas em teorias voltadas para o ensino/aprendizagem de idiomas por crianças a partir do 6º ano do ensino fundamental. Por outro lado, os cursos de Pedagogia promovem (ou deveriam promover) uma profunda formação sobre teorias de desenvolvimento infantil e aprendizagem, mas não oferecem formação em língua estrangeira por não ser esse seu objetivo” (FERNANDEZ e RINALDI, 2009 apud TONELLI e CRISTÓVÃO, 2010)

Para Magalhães (2013), ensinar inglês para crianças não é uma tarefa fácil, mas que envolve, além do conhecimento sólido da língua,

Aprender continuamente um idioma, saber as características das diferentes fases [do desenvolvimento infantil], conhecer seu mundo para poder motivá-las [as crianças] com assuntos de seu interesse, descobrir como despertar nelas [as crianças] o empenho para que persistam durante anos no aprendizado de um idioma (MAGALHÃES, 2013, p. 257)

Por isso, não é difícil enxergar que um perfil ideal de professor de LIC ainda está longe de ser uma realidade: muitas práticas ainda se encontram em teorias intuitivas e pouco em formação teórica. Um professor de inglês para crianças pode ser muito atento às questões de desenvolvimento de seus alunos e pouco atento à língua que ensina, ou extremamente focado em ensinar a língua e pouco refletir sobre o desenvolvimento social e cognitivo de seus alunos. Cabe aos cursos de Licenciatura em Letras e às secretarias de educação que adotam o ensino de inglês para crianças do primeiro segmento do ensino fundamental formar esses professores. No caso das secretarias, os currículos locais podem ser uma alternativa para o início de uma formação e construção identitária do professor de LIC.

3 Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados foram escolhidos por serem considerados os caminhos mais viáveis para responder às perguntas de pesquisa. Assim, primeiramente é realizada uma análise das competências pressupostas pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa – Anos Iniciais e de Língua Inglesa – Anos Finais e os eixos propostos do Currículo Carioca. Após, faz-se uma comparação entre os pressupostos teóricos pelos documentos, a fim de confirmar se existe o alinhamento proposto pela SME-RJ com o documento federal e investigar possíveis implicações na organização de um currículo local que abarca o ensino de língua inglesa em séries não previstas pela BNCC. Para realizar essa análise documental, o procedimento de prospecção de dados escolhido foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). De acordo com a autora:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 42)

Bardin (2016) propõe uma organização cronológica da Análise de Conteúdo em *pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados, inferência e interpretação*. A pré-análise é a fase de escolha dos documentos a serem analisados, formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração de indicadores que embasam a interpretação final (BARDIN, 2016, p. 63). Para esta etapa, foram selecionados:

- (1) Seção de apresentação da BNCC para o ensino fundamental;
- (2) Seção da BNCC para língua portuguesa - anos iniciais e suas competências;
- (3) Seção da BNCC para língua inglesa – anos finais e suas competências;
- (4) Seção de apresentação do Currículo Carioca e seus eixos;
- (5) Conteúdo de língua inglesa previsto do 1º ao 5º ano do Currículo Carioca

Na etapa de exploração do material, os documentos de 1 a 5 foram analisados de modo a perceber se havia ou não articulação entre a BNCC e o Currículo Carioca. Realizou-se, portanto, uma análise interpretativa do material selecionado, já que o propósito da pesquisa era buscar proposições comuns aos documentos, a fim de avaliar a existência de alinhamento teórico e/ou metodológico entre eles. Os resultados desta etapa analítica foram dispostos em quadros.

Em seguida, analisamos os objetos de aprendizagem previstos para o ensino de inglês para os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental no Currículo Carioca, a fim de verificar se havia articulação entre tais objetos (ou seja, os assuntos de fato a serem ministrados) e os pressupostos teóricos previamente analisados.

No próximo capítulo, serão apresentadas as análises realizadas. Primeiramente, discutiremos os fundamentos teóricos do Currículo Carioca, seguidos dos fundamentos que embasam a BNCC - Língua Portuguesa: anos iniciais e Língua Inglesa: anos finais. Em seguida, comparamos o documento nacional com o municipal a fim de verificar as convergências e divergências entre ambos. Após isso, fazemos uma análise dos objetos de aprendizagem e notas do Currículo Carioca, discutindo os conteúdos a serem trabalhados e as sugestões metodológicas do documento.

4 Análise

As seguintes seções serão dedicadas a análises do Currículo Carioca (SME-RJ, 2020) e da BNCC de Língua Portuguesa para anos iniciais e Língua Inglesa para anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017). Primeiramente, apresentaremos, por meio de descrições analíticas, os fundamentos teóricos do currículo municipal. Após isso, da BNCC para a Língua Portuguesa e, finalmente, para a Língua Inglesa. Em seguida, faremos uma comparação entre os principais pressupostos teóricos dos documentos, a fim de estabelecer convergências e divergências entre eles. Por último, analisaremos os objetos de aprendizagem do Currículo Carioca (SME-RJ, 2020), para explorar as propostas pedagógicas oferecidas pela Secretaria de Educação da cidade.

4.1 Descrição analítica do Currículo Carioca

Em sua apresentação, o Currículo Carioca (SME, 2020) indica que o ensino de inglês na rede é norteado pelos aspectos discursivos da linguagem, uma vez que a mesma é entendida como um processo “social, cultural e histórico e como uma forma de ‘fazer coisas’, sendo uma prática regulada por convenções de uso.” (SME-RJ, 2020, p. 2) Ou seja, a linguagem é construída por tipos relativamente estáveis de organização do discurso, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997, p. 180) os quais são sócio-historicamente situados, organizados por conhecimentos de mundo, de múltiplos recursos semióticos e de organização textual, além daqueles do sistema linguístico, como o léxico, a morfologia, a sintaxe e a fonologia, entre outros. Portanto, o ensino de inglês é orientado por seu uso social e não normativo. Por isso, o documento propõe o uso de recursos pedagógicos autênticos e encontrados em espaços virtuais, por serem frequentes na vida dos estudantes e proverem inesgotáveis fontes de tais recursos.

Esse entendimento de linguagem direciona a uma abordagem que favorece o desenvolvimento das diferentes habilidades linguísticas. Nesse sentido, chama atenção a valorização da oralidade, por promover maior comunicação e por entender que o público-alvo, as crianças, estão em fase de aquisição da linguagem e consolidação da alfabetização.

Os entendimentos de leitura e escrita se apresentam como domínios destinados às crianças que já são familiarizadas e devem ser trabalhados, segundo o documento, a partir do terceiro ano do ensino fundamental. As orientações dadas para o trabalho com esses entendimentos é do trabalho de identificação linguística e de uso social dos gêneros escritos e suas produções.

O caráter global da língua, por meio do crescente uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) também é ressaltado no texto. Há a orientação de que seu ensino seja no sentido de romper com as barreiras culturais que a língua inglesa impõe, como o mito do falante nativo, com identidades estáveis (SME-RJ, 2020, p. 5). Portanto, a internet é um meio que pode promover tal rompimento, por meio de variados materiais que abriga. Sendo assim, o documento propõe aos professores uma prática de (re)conhecimento de si e do mundo, com suas diferenças e similaridades, fazendo uso de recursos relevantes, como a internet.

Por fim, em cada ano do ensino fundamental, o documento organiza-se nas seções: *habilidades*, em que são propostas ações do saber-fazer cotidiano, ou seja, como é esperado que o aluno aja em determinada situação comunicativa; *objetos de aprendizagem*, que tratam dos aspectos de comunicação a serem focalizados, como estruturas linguísticas e léxico e estratégias de produção oral e escrita, além de compreensão auditiva e leitora; *sugestões de atividades*, com algumas possibilidades de atuação pedagógica; e *notas*, onde aprofundam-se alguns conceitos de termos utilizados ao longo das seções anteriores. O quadro abaixo apresenta princípios orientadores e uma síntese das sugestões de práticas de linguagens que o Currículo propõe.

Princípios orientadores	Práticas de linguagem
Dimensão discursiva da linguagem	Conhecimento de mundo, de recursos semióticos e de organização textual como ferramentas para o uso da linguagem, para além de seu sistema linguístico. O trabalho com esses conhecimentos deve ser sócio-historicamente situado, suscitando a reflexão sobre seu uso social e não normativo.
Oralidade	Reflexão sobre uso social da língua e trabalho com estratégias de negociação de sentido.
Leitura	Identificação e localização na vida social de diversos gêneros textuais, sua finalidade e organização e as diferentes estratégias conforme o nível de compreensão exigido na situação.
Escrita	Perspectiva discursiva de múltiplos usos sociais do registro escrito, trabalhando com textos contextualizados e presentes na vida dos aprendizes, almejando o rompimento com o mito do falante nativo.
Competência intercultural	Reflexão sobre existência de outras línguas, seus estereótipos e variedades, expandindo acesso a culturas diversas.
Competência linguístico-discursiva	Estratégias de compreensão e produção oral, como reconhecimento de contextos e tomada de turno, de acordo com os gêneros orais e textuais trabalhados, almejando expressar-se na língua inglesa em situações comunicativas familiares e significativas; inicialmente, no registro oral e

	com suporte; depois, com mais autonomia, seja no registro oral e/ou escrito.
--	--

QUADRO 1 - Seções norteadoras do Currículo carioca (SME-RJ, 2020)

4.2 Descrição analítica da BNCC - Língua Portuguesa: anos iniciais

A BNCC para o ensino de Língua Portuguesa – anos iniciais do ensino fundamental propõe aprofundar as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas pela família e na educação infantil. O segmento é caracterizado pela ampliação e maior complexidade de letramentos orais e escritos, inserindo novas estratégias de compreensão e produção de seus respectivos gêneros, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.

Para o documento, o foco da ação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser a alfabetização, pois espera-se que a criança se alfabetize ao final do 2º ano. Portanto, a criança deve ser capaz de “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas). No entanto, o documento orienta perceber as relações complexas entre os sons e as letras não apenas em suas relações fono-ortográficas, mas também por meio de uma perspectiva sociolinguística, entendendo as relações entre a variedade de língua oral e falada e língua escrita.

Nesse sentido, o processo de alfabetização tem impacto direto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Nesses anos, gêneros mais simples e de circulação familiar entre os alunos, como listas, bilhetes e convites podem ser trabalhados, mas devem ser mais complexificados conforme se avança no segmento. Da mesma forma, os conhecimentos de análise linguística e multissemiótica também avançam ao longo dos anos, como a introdução de noções de acentuação e classes morfológicas das palavras já a partir do 3º ano.

4.3 Descrição analítica da BNCC - Língua Inglesa: anos finais

A Base Nacional Comum Curricular se propõe a promover parâmetros que contribuam para uma maior equidade na educação brasileira, porém limitando-se a um debate meramente curricular e pouco explorando aspectos igualmente importantes para tal equidade, como as condições humanas, estrutura de escolas, planos de carreira docente. Portanto, o documento apenas apresenta um conjunto de aprendizagens progressivas e essenciais em nível nacional, de forma a “dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas

pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017). Assim, a BNCC traça uma diferença entre uma base comum e o currículo, trazendo a diversidade do currículo como o principal diferencial entre ambos. Ou seja, enquanto a base é comum, o currículo é diverso, e deve ser pensado de acordo com “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2017, p. 11).

Em se tratando do ensino de língua inglesa, o documento segue a orientação da Lei 13.415/2017, sobre o ensino obrigatório de língua inglesa para o ensino fundamental, e apresenta um capítulo específico para este componente curricular relativo aos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de ampliar as práticas de linguagem conquistadas nos anos iniciais (BRASIL, 2017).

As orientações pedagógicas da BNCC para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental apresentam aspectos para uma educação linguística consciente e crítica, sugerindo a “participação dos alunos em uma sociedade cada vez mais globalizada e plural, com fronteiras difusas e contraditórias” (LIBERALI, 2019). O documento apresenta três implicações para tal educação: sobre a função social e política do inglês como língua franca (p. 241), sobre a visão ampliada do letramento por meio do conceito de multiletramentos (p. 242) e sobre a atitude do professor em situar o inglês como uma língua franca de desmistificar crenças baseadas em preconceitos linguísticos (p. 242).

Os eixos organizadores - *oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural* - destacam, portanto, práticas de linguagem norteadas pelas implicações, como apresenta o quadro abaixo.

Eixo organizador	Prática de linguagem
Oralidade	Trabalho com gêneros orais e características de textos, dos falantes envolvidos e suas identidades. Negociação na construção de significados e escuta e observação atentas de elementos relacionados ao contexto e uso da linguagem.
Leitura	Desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual e de investigação sobre os contextos de produção, processos de significação e reflexão crítica/problematizadora dos temas tratados a partir de práticas situadas, envolvendo contato com gêneros escritos e multimodais variados e relevantes, corroborando para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

Escrita	É de natureza processual e colaborativa, suscitando movimentos de planejamento-produção-revisão, e a prática social que é o ato de escrever, sendo iniciada com textos que utilizam poucos recursos verbais e desenvolvido para textos mais elaborados.
Conhecimento linguístico	Práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita, de forma a levar a descoberta do funcionamento sistêmico do inglês e suas relações de semelhanças e diferenças com a língua portuguesa e outras, refletindo, também, sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”.
Dimensão intercultural	Tratamento do inglês como língua franca com adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura e do desenvolvimento da competência intercultural.

QUADRO 2 - Eixos organizadores da Base nacional comum curricular (BRASIL, 2017)

4.4 BNCC e Currículo Carioca: convergências e divergências

Os quadros abaixo sintetizam os pressupostos teóricos da BNCC e do Currículo Carioca apresentados anteriormente. Apesar da diferença na nomenclatura, ambos os documentos organizam suas propostas pedagógicas em eixos de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Em cada um, foi feita uma leitura para achar as convergências e divergências entre si. Em alguns casos foi possível identificar informações relevantes que apareciam em um documento, porém não nos demais. Essas informações também foram assinaladas nos quadros. Procurou-se, então, responder à primeira pergunta desta pesquisa: há alinhamento teórico entre os documentos?

	BNCC Anos Iniciais – Língua Portuguesa	BNCC Anos Finais – Língua Inglesa	Currículo Carioca
Análise de gêneros textuais/discursivos	Ok Aspectos linguísticos-discursivos e multissemióticos.	Ok Aspectos linguísticos-discursivos e multissemióticos.	Ok Identificação e localização de gêneros textuais.

QUADRO 3 – Leitura (BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020)

O Quadro 1 mostra que os três documentos sugerem a análise de gêneros textuais e discursivos. Nota-se que, na BNCC, o trabalho com aspectos linguísticos-discursivos e multissemióticos são ressaltados.

	BNCC Anos Iniciais – Língua Portuguesa	BNCC Anos Finais – Língua Inglesa	Currículo Carioca

Construção de sentido em gêneros textuais/discursivos contextualizados	Ok	Ok	ok
--	----	----	----

QUADRO 4 – Escrita (BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020)

No Quadro 2 é importante notar que existe uma concordância entre a BNCC e o Currículo Carioca no que se refere à construção de sentido em gêneros textuais e discursivos contextualizados.

	BNCC Anos Iniciais – Língua Portuguesa	BNCC Anos Finais – Língua Inglesa	Currículo Carioca
Reflexão sobre gêneros orais e seus meios de circulação.	Condições de produção dos textos orais e seus sentidos e recursos linguísticos e multissemióticos, relacionando textos orais e escritos.	Negociação de sentido e variação linguística	Negociação de sentido e variação linguística

QUADRO 5 – Oralidade (BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020)

De acordo com o Quadro 3, nota-se que há um alinhamento entre a BNCC Anos Finais - Língua Inglesa e o Currículo Carioca, porém ambos destoam da BNCC Anos Iniciais - Língua Portuguesa.

	BNCC Anos Iniciais – Língua Portuguesa	BNCC Anos Finais – Língua Inglesa	Currículo Carioca
Reflexão sobre a língua, linguagens e variedades de prestígio e estigmatizadas.	Ok	Ok	Ok Compreensão de textos orais, escritos e multimodais.

QUADRO 6 – Linguístico-discursivo (BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020)

Conforme se pode perceber, o Quadro 4 indica que os três referenciais curriculares propõem uma reflexão sociolinguística da língua e o Currículo Carioca ainda ressalta tal reflexão alinhada à compreensão de textos orais, escritos e multimodais.

	BNCC Anos Iniciais – Língua Portuguesa	BNCC Anos Finais – Língua Inglesa	Currículo Carioca
Contextos pluriculturais de interação e (re)construção de identidades.	----	Ok	Ok

QUADRO 7 – Intercultural (BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020)

O último quadro mostra que não há uma orientação clara para uma perspectiva de trabalho intercultural na BNCC Anos Iniciais - Língua Portuguesa, enquanto tal perspectiva é presente para a BNCC Anos Finais - Língua Inglesa e para o Currículo carioca.

A análise dos quadros acima evidencia que há um alinhamento teórico entre o documento nacional e o local, como esperado. Isso se expressa nos quadros 1, 2 e 4 (eixos leitura, escrita e linguístico-discursivo), já que nota-se neles uma afinidade entre o trabalho proposto para cada eixo, ainda que sejam ressaltados nos quadros 1 e 4, aspectos específicos também trabalhados pelos documentos. No entanto, é de se notar as diferenças nos quadros 3 e 5 (doravante eixos/competências oralidade e intercultural).

No eixo oralidade, a presença do trabalho com gêneros orais e seus meios de circulação é ressaltado nos três referenciais curriculares. Contudo, questões relacionadas aos sentidos construídos na oralidade e variação linguística são exploradas somente na BNCC Anos Finais – Língua Inglesa e no Currículo Carioca. Enfocar aspectos relacionados à variação linguística nas orientações direcionadas ao estudo de inglês é coerente com a perspectiva de língua franca adotada em ambos os documentos e pode contribuir para que os jovens estudantes desenvolvam a percepção de que o mundo é plurilíngue e de que nenhuma língua é uniforme. Entendemos que este tipo de conscientização pode contribuir muito para a formação não apenas linguística, mas global dos aprendizes. Essa perspectiva de conscientizar as crianças sobre o mundo intercultural que habitamos por meio do estudo da língua inglesa é reforçada no Quadro 5, que aborda o eixo intercultural.

Por outro lado, a BNCC Anos Iniciais – Língua Portuguesa tende a priorizar o estudo da oralidade em sua relação com gêneros escritos. Isso talvez aconteça pelo fato de os anos iniciais serem o período de alfabetização e de consolidação desse processo e, por isso, há uma maior preocupação, nas aulas de língua materna, em fazer as crianças perceberem e entenderem a relação entre oralidade e escrita por meio da inserção dos alunos em práticas diversas de letramento. Isso é reforçado pelo fato de a BNCC Anos Iniciais – Língua Portuguesa não contemplar o eixo intercultural. Nesse sentido, percebemos que o aprendizado de inglês e de português nas séries iniciais complementam-se e podem ampliar consideravelmente a (meta)consciência linguística das crianças.

4.5 Currículo Carioca e seus objetos de aprendizagem

Para uma análise inicial do Currículo carioca, debruçamo-nos sobre os objetos de aprendizagem – organizados nas seções: *léxico e estruturas; estratégias de produção oral e compreensão auditiva; linguagem de sala de aula e convívio social; estratégias de construção de repertório lexical, compreensão leitora e produção escrita*. Essas seções apresentam aos docentes exemplos dos conteúdos esperados a serem ensinados. Após os objetos de aprendizagem, o documento indica ainda algumas notas dos organizadores com o objetivo de oferecer subsídios teóricos para orientação docente. Os quadros a seguir apresentam uma síntese dos objetos de aprendizagem previstos para os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental na rede municipal carioca, distribuídos pelas seções organizadoras.

	Léxico e estruturas	Estratégias de produção oral e de compreensão auditiva
1º ano	Exemplos: Adjetivos referentes a cores, tamanho, estados, emoções, condições climáticas, cognatos (no suporte oral), dias da semana e referências temporais, numerais cardinais 1-10, vocabulário próprio do universo infantil, expressões para apresentar-se e apresentar alguém, falar de estados e emoções e sobre preferências e gostos pessoais.	----
2º ano	Os mesmos do 1º ano	Exemplos: Os fonemas e o ritmo da língua inglesa, as características das interações face a face, as diversas falas que refletem a variedade linguístico-cultural na própria comunidade e no mundo.
3º ano	Exemplos: Os mesmos do 2º ano + identificar lugares e estabelecimentos no entorno da escola e nas demais regiões da cidade, expressar interesses, gostos e preferências e/ou fazer perguntas sobre esses temas, localização de objetos e pessoas, perguntar a grafia dos vocábulos, perguntar e responder sobre ocupações, realizar operações simples de adição e subtração, referir-se a atributos físicos, referir-se a formas de deslocamento na cidade, numerais cardinais 1-29, países, vocabulário do ano anterior a ser retomado e ampliado e vocabulário próprio dos contos de fadas.	Os mesmos do 2º ano

4º ano	Exemplos: mesmos do 3º ano + horários, itens de comida e de vestuário, números 1-50.	Exemplos: o mesmo do 2º ano + léxico para sinalizar falta de compreensão e solicitando ajuda, pré-escuta ou pré-visualização para ativar o conhecimento prévio de mundo, do sistema linguístico e de gêneros textuais, pistas do contexto e as características do gênero textual oral e/ou multimodal.
5º ano	Exemplos: mesmos do 4º ano + pronomes possessivos, demonstrativos e interrogativos, modal <i>can</i> , elementos coesivos, o sintagma nominal, membros da família, material escolar, atividades de lazer e esporte, embalagens, estabelecimentos, lugares e acidentes geográficos, expressões para localizar lugares e pedir, seguir, fornecer direções, gerúndio, imperativo em instruções, comandos, regras, material escolar, objetos e mobília da sala de aula, lugares na escola, disciplinas escolares, preposições em marcadores de tempo, presente simples, quantificadores: <i>some/any.</i> , tipos de moradia, cômodos, verbos <i>be, there to be, have, love, like, hate</i> e verbos de ação.	Exemplos: os mesmos do 4º ano + O ritmo da língua inglesa em comparação com a língua portuguesa, tonicidade, formas reduzidas e as palavras átonas, fonemas inexistentes na língua materna; as sílabas finais etc, recursos que produzem sentidos no discurso oral, como sons do ambiente; trilha sonora; expressão facial; postura; imagens; gestos, como movimento de cabeça, sorriso, troca de olhares etc, demonstrar atenção dos interlocutores, sinalizar falta de compreensão e solicitar ajuda.

QUADRO 8 – Objetos de aprendizagem do Currículo Carioca (SME-RJ, 2020)

	Linguagem de sala de aula e do convívio social	Estratégias de construção de repertório lexical, compreensão leitora e produção escrita
1º ano	----	----
2º ano	Cumprimentos, despedidas, pedidos de permissão, expressões de polidez, comandos e instruções, felicitações e elogios.	-----
3º ano	Os mesmos do 2º ano	Palavras-chave relacionadas a um tema ou gênero textual, uso de glossário; dicionário ilustrado; aplicativos; caderno de vocabulário etc, pistas do contexto e características do gênero textual escrito e/ou multimodal, organização das ideias; a finalidade da comunicação, varredura do texto escrito para localizar informações explícitas, de acordo com os objetivos do leitor e a finalidade do texto, esboço coletivo para suscitar e ordenar ideias, adaptação de modelos de textos para orientar a produção inicial.

4º ano	Os mesmos do 2º ano.	Os mesmos do 3º ano + Pré-leitura para ativar o conhecimento prévio dos leitores, leitura rápida do título, subtítulos, desenhos, fotos, legendas, gráficos, tabelas, diagramas, boxes, palavras-chave, parágrafos de abertura e de conclusão etc, tempestade de ideias para enumerar ideias levando em conta o tema, o assunto, o objetivo e o público-alvo da produção de um texto.
5º ano	Os mesmos do 2º ano.	Os mesmos do 4º ano.

QUADRO 9 – Objetos de aprendizagem do Currículo carioca (SME-RJ, 2020)

A análise dos quadros acima indica uma divergência conceitual entre os pressupostos teóricos adotados pelo Currículo Carioca e seus objetos de aprendizagem. É possível perceber que, apesar de o documento sugerir uma perspectiva discursivo-interacional de ensino, baseada em práticas de multiletramentos e pautada no estudo de gêneros, os objetos de aprendizagem - que são as propostas do conteúdo que, de fato, deve ser desenvolvido pelos docentes em sala de aula - adotam uma orientação de ensino estrutural, focada em léxico e estratégias de ensino descontextualizadas. Isso rompe com o que se espera de uma abordagem baseada em gêneros discursivos e reforça a visão segmentada de língua/linguagem com a qual, há anos, busca-se romper (cf. FERNANDES, 2016; TÍLIO, 2015).

As notas dos autores para o trabalho pedagógico dos anos aqui discutidos, apresentadas na Figura 1, reforçam a comunicação em língua inglesa, o estabelecimento de rotinas nas aulas e o uso de histórias e canções em sala de aula. Além disso, apresentam os conceitos de gêneros discursivos e textuais, mas não os conectam aos objetos de aprendizagem ou ao próprio trabalho proposto com histórias ou canções. A reprodução a seguir das notas inseridas após os objetos de aprendizagem previstos para o 4º ano ilustram essa análise:

4.º ANO – NOTAS

Entendendo que, quanto maior o uso da língua em estudo, maior é a possibilidade de efetiva aprendizagem, propomos que, rotineiramente, o/a Professor/a se comunique com as crianças em inglês e sejam criadas oportunidades/ situações nas quais os/as alunos/as possam ter uma experiência significativa de uso da língua inglesa. Também é essencial criar uma rotina de trabalho com procedimentos que orientem o/as aluno/as ao longo da aula.

Envolver o/as aluno/as no processo de criação do material a ser utilizado em sala de aula contribui para que os/as mesmos/as se tornem responsáveis pelo material, cuidando melhor dele. Os jogos usados para revisar vocabulário e estruturas já exploradas não devem ser vistos como um mero momento de ludicidade, mas, sobretudo, como um meio de oferecer experiências de aprendizagem e construir conceitos e habilidades. Tais práticas promovem a autonomia dos/as alunos/as e seu engajamento no processo de aprendizagem.

Partindo da concepção pedagógica resumida de como “aprender fazendo”, propomos que os/as alunos/as participem da construção de parte do material a ser utilizado ao longo do ano em diferentes atividades. Dessa forma, o/a aluno/a pode desenvolver maior autonomia e controle de seu processo de aprendizagem. É de suma importância que o/a Professor/a estimule atividades que promovam a interação em grupos, criando situações em que possam compartilhar, argumentar, respeitar regras, ou seja, aprender a ser parte de um grupo. Assim sendo, considerando a importância do desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo do/a aluno/a, propomos atividades denominadas **Clubs**. No 4º ano, sugere-se o **Book Club**: o/as aluno/as produzem livros a partir de pesquisas feitas em grupo.

Em cada ano letivo, foram sugeridos alguns campos lexicais que estão relacionados a temas considerados adequados à faixa etária. No entanto, o/a Professor/a poderá fazer acréscimos ou exclusões, conforme o interesse e necessidade das turmas. O repertório lexical do ano anterior deve, quando possível, ser retomado e gradativamente ampliado. A consulta aos sites sugeridos ocorreu em outubro de 2018.

- Expressões formulaicas – combinações fixas (não são flexionadas) de uma ou mais palavras funcionando como uma unidade, usadas, geralmente, em situações sociais restritas, como em cumprimentos, despedidas, agradecimentos, etc.: “Bom dia”, “Feliz Ano Novo”. <https://www.ucl.ac.uk/internet-grammar/minor/formula.htm>
- Gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis determinados socio-historicamente - Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos [...] A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana. [...] A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chegam ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [BAKHITIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso].
- Gêneros textuais – A partir da noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, entendemos que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Os gêneros textuais constituem-se como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo, e caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. [Gêneros textuais: definição e funcionalidade Luiz Antônio Marcuschi, em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%A3o_e_funcionalidade.pdf

31

FIGURA 1 - seção *Notas* do 4º ano (SME-RJ, 2020)

Além disso, a inexistência de propostas nos objetos de aprendizagem associados ao desenvolvimento da escrita nos 1º e 2º anos (no Quadro 7 expresso como “estratégias de construção de repertório lexical, compreensão leitora e produção escrita”) pressupõem a criança não alfabetizada como incapaz de se engajar em práticas multiletradas, o que vai de encontro à teoria vygotskiana de que a aprendizagem é anterior à escolarização e que a própria criança já participa de eventos de letramentos e multiletramentos em momentos anteriores à escolarização. Além disso, o documento desconsidera, em seus objetos de aprendizagem, o uso de gêneros multimodais e multissemióticos tanto para a escrita, quanto para a leitura, como cartazes, charges, desenhos, entre outros, que constituem eventos de letramento escrito e leitor. A seção de notas para o 3º ano defende a “inserção gradativa do registro escrito, começando com palavras e expressões curtas e gêneros com os quais os estudantes estejam familiarizados na língua materna” (SME-RJ, 2020, p. 23), mas não sugere os gêneros possíveis de serem trabalhados, reforçando a análise de que a escrita se restringe à decodificação de letras do alfabeto.

Outro aspecto importante de ressaltar é o fato de que, diferentemente dos pressupostos teóricos apresentados, os objetos de aprendizagem não direcionam a nenhuma prática promotora de reflexão intercultural. A ausência de objetos promotores da consciência intercultural é preocupante, visto que, conforme dito na seção anterior, a interculturalidade pode ser um importante diferencial das aulas de inglês a fim de ampliar os horizontes linguísticos e culturais dos indivíduos, além do próprio documento estabelecer a interculturalidade como aspecto central que, de certa forma, orienta o trabalho pedagógico em todos os outros eixos, ao citar o papel da língua em promover uma reflexão sobre a pluralidade de culturas na sociedade. Esse aspecto é outro fator que demonstra diferença entre o que o documento apresenta conceitualmente e o que ele propõe para a prática docente.

É importante chamar atenção ainda para o fato de que, no Currículo Carioca, não existe uma progressão clara entre as sugestões de conteúdos a serem aprendidos ao longo dos anos. Este parece-nos o aspecto mais controverso do documento e o que ilustra como a progressão de aprendizagens parece ser um grande desafio no processo de elaboração de um currículo local a partir de orientações curriculares nacionais. Enfim, é muito evidente no documento como os mesmos conteúdos se repetem ao longo dos anos. Tal repetição não é apresentada numa perspectiva cíclica, de adensamento de conteúdos previamente estudados. O que se nota é a inserção do mesmo conteúdo sem reflexão ou diagnóstico do que os alunos já sabem. Por outro lado, quando há adição de um novo conteúdo, o mesmo é pouco desafiador em sua complexidade, desconexo dos anteriores ou mesmo muito semelhante ao anterior. Um exemplo disso é a seção de léxico e estruturas. No 1º ano, são apresentados vocabulários simples, como adjetivos e substantivos; no 2º ano, não há mudança alguma; no 3º, há algumas perguntas simples somadas ao vocabulário do 1º e 2º ano; e, no 4º ano, adicionam-se números e nacionalidades. Apenas no 5º ano há estruturas mais desafiadoras, como o ensino de orações, marcadores de discurso, pronomes diversos, sendo pela primeira vez mencionados no documento. Ainda, é somente no 5º ano que se sugere um trabalho de formulação de estruturas gramaticais, como orações, e não apenas estruturas lexicais, como palavras ou expressões descontextualizadas.

Uma explicação para isso pode ser, novamente, o entendimento do documento de que a criança só teria a capacidade de se engajar com os conceitos de sujeito, verbos e objetos após a consolidação de sua alfabetização, esperada que aconteça no 3º ano. Enquanto a apresentação do documento ressalta o aspecto discursivo, sócio-histórico e cultural da linguagem, sendo organizada por meio de gêneros circulantes em diversos meios comunicativos, as seções de *objetos de aprendizagem* e de *notas* veiculam a visão simplista de um aprendiz incapaz de

formular orações, entendendo as noções de sujeito, verbo e objeto, por exemplo, apenas a partir do 5º ano do ensino fundamental. As seções de *notas*, no geral, ignoram as próprias comunicações de sala de aula e os blocos de palavras que os *objetos de aprendizagem* sugerem para introduzir noções gramaticais nas aulas fazendo uso de contextos autênticos e relevantes para os alunos.

Considerações finais e encaminhamentos

Este trabalho se propôs a analisar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo carioca (SME-RJ, 2020) de modo a perceber se ambos os documentos estão teórica e metodologicamente alinhados. Foi possível perceber que, conforme esperado, há um alinhamento teórico, o que mostra que a BNCC parece cumprir o papel de oferecer subsídios para a formulação de currículos regionais. Assim, é possível afirmar que, em ambos os documentos, existe uma preocupação com a formação linguística alinhada à formação intercultural dos aprendizes, suscitando reflexões sobre o papel social da língua inglesa como língua franca, além de promover um diálogo entre o ensino de língua inglesa e portuguesa. Pudemos perceber que conceitos-chave, tais como gêneros orais, textuais e discursivos, multiletramentos e interculturalidade, são compartilhados pelos documentos nas seções de embasamento teórico investigadas.

Todavia, a análise dos objetos de aprendizagem do Currículo Carioca indicam que há certa inabilidade em selecionar os conteúdos a serem lecionados à luz dos pressupostos teóricos adotados. Na seção “notas” do documento, não há diálogo com os objetos de aprendizagem, o que faz com que a seção não tenha uma função clara para os docentes, apesar de afinar-se com os pressupostos teóricos do documento.

Portanto, é possível dizer que as análises nesta monografia reforçam a perspectiva de Lima, Borghi e Neto (2019) e Tonelli e Cristóvão (2010) quando defendem que há falta de reflexão sobre o aprendiz dos anos iniciais e que isso é consequência de pouco ou nenhum investimento na formação específica de professores para o ensino de inglês para crianças.

É importante ressaltar que o presente estudo deve ser um caminho de entrada para o entendimento do ensino de LIC no contexto da cidade do Rio de Janeiro. Como encaminhamentos do estudo, é possível, ainda, explorar os Cadernos Pedagógicos, organizados também pela SME-RJ e publicados em 2020, para analisar mais especificamente como os objetos de aprendizagem se materializam (ou não) em atividades pedagógicas. Além disso, seria interessante acompanhar as aulas de professores de língua inglesa da rede e entrevistá-los, a fim de descobrir como avaliam seu trabalho e os diálogos possíveis que estabelecem entre os documentos norteadores e sua prática em sala de aula.

Referências

- ÁVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. As motivações para implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública. In: **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 42, e50986, 2020.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 26/07/2021.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Brasília: 2017.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996** - Edição atualizada [National Education Guidelines and Bases Act 9394/1996 - updated version]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.df>
- _____. **Decreto nº 9.099, de 18 de junho de 2017**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm
- CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky. In: CASTORINA, J. A., FERREIRO, E., LERNER, D., OLIVEIRA, M. K. d. (Org). **Piaget-Vygostky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1996.
- FERNANDES, E. Os gêneros textuais e o contexto da educação infantil. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016.
- GARCIA, B. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. 2011, 217p. – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas.
- GARTON, S., COPLAND, F., BURNS, A. Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners. **ELT Research Papers**, British Council, Londres, Janeiro, 2011.
- LIBERALI, F. C. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 29-42
- LIMA, A. P d.; BORGHI, R. F; NETO, S. S. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa PPPGI**, v. 26, n. 1, jan./mar, UFMA, 2019.
- LIMA, G. “Can we “favelados” speak English? O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado - Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 160. 2021.

MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, A (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-27.

MULTIRIO. #educa 210 - **Currículo carioca e BNCC**. 2020. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/15452-curr%C3%ADculo-carioca-e-bnc>>. Acesso em: 23 fev 2022.

RIO DE JANEIRO. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. **Decreto nº 31187, de 6 de outubro de 2009**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3118/31187/decreto-n-31187-2009-cria-o-programa-rio-crianca-global-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>>. Acesso em 26/07/2021

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Orientações curriculares: Língua Inglesa**. Rio de Janeiro: SME, 2013. Disponível em <<https://onedrive.live.com/?authkey=%21ALLPhCVIkukH1Tk&cid=09A0409FEB089278&id=9A0409FEB089278%211748&parId=9A0409FEB089278%211740&o=OneUp>>

TILIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multilmentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 2. ed. rev e amp. Campinas: Pontes, 2015. p. 51-67.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 65–76, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 18 mar. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª edição. São Paulo: ícone, 2010.