

OFICINA ON-LINE DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS – LICOMZINHO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA POLITICAMENTE ENGAJADA

Patrícia Helena da Silva Costa^{1*}

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta a proposta de educação linguística politicamente engajada que orienta um projeto de extensão de uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro. A ação extensionista oferece oficinas on-line de inglês para crianças de 8 a 11 anos de todo o Brasil, com aulas ministradas por graduandos/as do curso de Inglês-Literaturas. Com base em discussões sobre linguagem, política (Pennycook, 2004, 2021) e ensino de inglês na infância (Colombo; Consolo, 2016; Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021; Rocha, 2006, 2012), analisa-se uma unidade didática desenvolvida em uma das oficinas a fim de materializar a proposta do projeto. Por meio deste estudo, apresenta-se uma iniciativa que articula o ensino da língua inglesa à reflexão crítica sobre relações de poder nas práticas sociais, promovendo uma abordagem educativa transformadora.

Palavras-chave: projeto de extensão; ensino de inglês para crianças; educação linguística; engajamento político.

ONLINE ENGLISH LANGUAGE WORKSHOP FOR CHILDREN – LICOMZINHO: A POLITICALLY ENGAGED LANGUAGE EDUCATION PROPOSAL

Abstract

This article presents a politically engaged language education approach that informs an outreach project developed at a public university in the state of Rio de Janeiro. The initiative offers online English workshops for children aged 8 to 11 from across the country, taught by undergraduate students in the English and Literature program. Grounded in theoretical discussions on language and politics (Pennycook, 2004, 2021) and English language teaching in early childhood (Colombo; Consolo, 2016; Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021; Rocha, 2006, 2012), the article analyzes a teaching

* Professora Adjunta de Língua Inglesa do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora de Graduação do Instituto de Letras (ILE) da UERJ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLILP) da UERJ. Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPLA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: patriciahscosta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8296-7204>.



unit designed within one of the workshops to exemplify the project's pedagogical foundations. The study highlights how English language instruction can be integrated with critical reflection on power relations embedded in social practices.

Keywords: outreach project; English language teaching for children; language education; political engagement.

Introdução

Diante da crescente expansão do ensino de línguas adicionais nos anos iniciais da Educação Básica, haja visto, por exemplo, a implementação desta modalidade nos municípios do Espírito Santo, Goiás, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, é fundamental que as universidades também discutam a atuação profissional do/a docente de língua adicional para crianças, fornecendo subsídios para sua formação e acompanhando a atual demanda da sociedade. Igualmente relevante dentro deste contexto, estão as motivações para a oferta de línguas adicionais na infância.

Inserido neste cenário, o projeto de extensão “Oficina On-line de Língua Inglesa para Crianças – LICOMzinho”, desenvolvido em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro e por mim coordenado, oferta oficinas on-line e gratuitas de inglês para crianças de 8 a 11 anos de todo o Brasil, com aulas ministradas por estudantes do curso de Inglês-Literaturas da referida instituição. Além de contribuir para a formação dos/as licenciandos/as como professores/as de inglês na infância, o projeto tem como objetivo desenvolver a educação linguística em língua inglesa das crianças atendidas.

Em suas oficinas on-line de inglês, o LICOMzinho ensina a língua adicional a partir de práticas significativas que façam sentido para as crianças e que as possibilite se posicionarem criticamente frente aos conhecimentos construídos na/pela língua adicional.

Considerando esta abordagem, o presente artigo tem como propósito discutir a proposta de educação linguística politicamente engajada desenvolvida no projeto de extensão. Para cumprir com este objetivo, inicio as discussões com um breve panorama do ensino de inglês como língua adicional para crianças no contexto educacional brasileiro. Em seguida, me ocupo do conceito de educação linguística presente na ação extensionista. Feito isso, abordo a visão politizada e politizadora de ensino de inglês que informa as oficinas. Na seção seguinte, discorro sobre as práticas significativas e perspectiva crítica que situam o trabalho das/os estudantes que atuam no projeto. Posteriormente, apresento a ação extensionista e, por fim, porém não menos importante, materializo a proposta de educação linguística politicamente engajada por meio da descrição e análise de uma unidade didática desenvolvida em uma das oficinas on-line de inglês. Nas considerações finais, pontuo como os objetivos do projeto de extensão se configuram como duplamente políticos ao educar por meio da língua inglesa e ao contribuir para a formação dos/as licenciandos/as.

O ensino de inglês como língua adicional para crianças no contexto educacional brasileiro

Segundo Rocha (2006), o ensino de línguas adicionais para crianças no Brasil teve início em cursos de idiomas, sendo posteriormente inserido em escolas privadas de ensino regular. Diferentemente das motivações de caráter

mercadológico que impulsionaram estes dois contextos, tem-se a inserção deste ensino nas escolas públicas regulares, por questões de ordem democrática e inclusiva, através da Resolução do/da Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 7 de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/2010), que estabelece diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos.

Ainda que tenha sido instituída oficialmente, a oferta de línguas adicionais para crianças é facultativa e, sendo assim, os municípios podem optar pela oferta ou não de uma língua adicional a partir da Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental I, diferentemente do Fundamental II e do Ensino Médio, etapas em que a oferta de língua inglesa é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Colombo e Consolo (2016) apontam para o fato de que, no Brasil, alguns institutos de idiomas que trabalham especificamente com o público infantil afirmam oferecer o ensino de línguas adicionais desde o final da década de 60, coincidindo assim com o início da cultura de aprender línguas em escolas de idiomas no país. Ainda de acordo com os autores, apesar de a oferta de ensino de línguas adicionais para crianças ter iniciado no final dos anos 60, o interesse por pesquisas direcionadas ao ensino-aprendizagem neste contexto acentuou-se apenas no começo do século XX, e foi somente a partir do ano de 2000 que as práticas das escolas públicas se mostraram mais presentes nestes estudos.

Desde então, a oferta de ensino de línguas adicionais nos anos iniciais da Educação Básica vem crescendo exponencialmente. Exemplo disso é o que ocorre no Projeto Londrina Global, realizado na cidade desde 2008, pela Secretaria Municipal de Educação, que consiste em aulas de inglês para crianças ministradas por docentes com formação específica em Letras ou Pedagogia, ou com habilitação no idioma. Tal iniciativa também foi implementada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) que, desde 2010, oferece o ensino de inglês do 1º ao 5º ano e que, a partir de 2013, passa a atender a educação infantil, com a criação das escolas do programa bilíngue, cuja proposta se estende ao ensino de alemão, espanhol, francês e mandarim¹.

Este cenário, além de atribuir urgência às pesquisas voltadas ao ensino-aprendizagem e à formação de professores, também sinaliza a ausência de bases mínimas de referência teórica e politicamente estruturadas (Rocha, 2012). Um dos poucos textos oficiais nacionais que mencionam a possibilidade de oferta de línguas adicionais nos anos iniciais da Educação Básica encontra-se na Resolução CNE/CEB 7/2010, conforme mencionado anteriormente.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma. (Brasil, 2010, p. 34)

Segundo Gimenez (2013), embora existam diretrizes curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental em várias cidades brasileiras, não há orientação nacional sobre como reger o ensino de línguas adicionais na infância. A saída encontrada pelos municípios foi elaborar seus próprios documentos orientadores e estabelecer parcerias público-privadas para a distribuição de material didático e a formação continuada de professores/as como é o caso, por exemplo, da parceria que se deu de 2010 a 2017 entre a SME-RJ e a Cultura Inglesa².

Diante da crescente e diversificada oferta de ensino de línguas adicionais na infância, tanto no setor público quanto no privado, o Conselho Nacional de Educação passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização do ensino bilíngue no Brasil. Ao longo de 2019, foram realizadas discussões, com a participação de diversos especialistas, estudiosos/as, populações indígenas, populações surdas, de instituições de ensino superior públicas, privadas e agentes do terceiro setor, a respeito de contextos bilíngues de educação existentes no país. O resultado é a elaboração, em 2020, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue”. Aguardando homologação, o documento contou com a colaboração, em sua versão final, da Secretaria de Educação Básica e do Ministério da Educação, além de ter sido disponibilizado para consulta pública.

Na esteira deste panorama surge, em 2022, o “Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental”. Resultado da parceria entre o *British Council*³ e o Grupo de Pesquisa FELICE (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças) da Universidade Estadual de Londrina, a publicação, destinada a elaboradores/as de diretrizes e políticas, gestores/as locais e regionais, professores/as e a comunidade em geral, tem como objetivo promover uma discussão embasada sobre o ensino de inglês para crianças e apontar possíveis encaminhamentos que possam colaborar com as decisões para a implementação desta modalidade em estados e municípios, ressaltando a necessidade de se pensar um documento orientador a nível nacional (Tonelli et al., 2022). A fim de ampliar esta iniciativa, tem-se, em 2025, a publicação do documento “Caminhos para o Inglês na Escola Pública: Referencial para Implementação nos Anos Iniciais”, elaborado no âmbito de um projeto envolvendo o governo Britânico e escolas públicas em cinco municípios brasileiros, além da participação de professoras-pesquisadoras de universidades públicas distintas. Pautado segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta deste Referencial é a educação linguística em uma perspectiva de ensino de inglês voltada para a construção de sentidos para além de um foco puramente linguístico (Quevedo-Camargo et al., 2025).

Além das demandas referentes à ausência de orientações oficiais para o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais da Educação Básica, um questionamento ainda muito comum diz respeito à relevância deste tipo de conhecimento para crianças. Junta-se a isso o discurso mais empregado para justificar a oferta do ensino de inglês como língua adicional no Brasil nas diferentes idades: a globalização e, conseqüentemente, a facilidade de comunicação oportunizada pelo desenvolvimento tecnológico.

Ao relacionar este fenômeno ao contexto escolar e ao pontuar o caráter contraditório da globalização, Colombo e Consolo (2016) criticam o processo de mercantilização educacional promovido pelas concepções de natureza neoliberal da era globalizada e destacam a importância do desenvolvimento de uma escola voltada para a formação da cidadania dos/as alunos/as. Neste sentido, os autores afirmam que esta crítica não nega a globalização, mas sim a reconhece como um fenômeno que da mesma forma que transformou o processo civilizatório também promoveu opressão e desigualdades. Diante deste quadro, entendo que as oficinas on-line de inglês do LICOMzinho também se inserem nesse processo diverso e constante de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, cujo cenário precisa ser problematizado.

O questionamento da relevância do ensino de inglês como língua adicional nos anos iniciais direciona a reflexão para a significância social da oferta deste ensino e sua inserção no currículo escolar. Sendo assim, a oferta de uma língua adicional deveria estar atrelada a uma ressignificação da infância na sociedade pós-moderna. Trata-se de ver a criança enquanto criança no momento presente, de entendê-la como um sujeito que tem algo a dizer sobre o mundo que a cerca e cuja formação se dá no decorrer das interações com seus interlocutores, sejam eles/elas professores/as, integrantes do contexto familiar ou outras crianças.

Na contramão deste processo, cursos privados de inglês para crianças defendem uma concepção turística de ensino na qual a aprendizagem do idioma é atrelada a viagens internacionais. É comum, por exemplo, propagandas de cursos que remetem à certificados de proficiência em língua inglesa para crianças como passaporte para países do Norte Global representados por pontos turísticos como Estátua da Liberdade, *Big Ben*, Torre de Pisa e Torre Eiffel. O ensino para o mercado de trabalho também é uma constante, reforçando a visão de que aprender uma língua adicional na infância é preparar a criança para a vida adulta. Tal concepção pode ser vista, por exemplo, em um anúncio de um curso de inglês para crianças que traz uma roleta com diversas profissões tais como piloto, engenheiro, escritor, cientista, advogado, tradutor, *web designer* e executivo⁴.

Portanto, cabe, na próxima seção deste artigo, discutir o conceito de educação linguística em prol de um ensino de inglês que considera o que a criança pode construir com a língua adicional enquanto aprende sobre si e sobre os outros.

Educação linguística em línguas adicionais na infância: por um ensino que faça sentido

Educar por meio da linguagem não é um movimento inédito. A novidade está no entendimento sobre o que é educar e sobre o que é linguagem. A educação linguística se faz presente, por exemplo, no ensino de língua inglesa desde a abordagem da gramática e da tradução, com sua ênfase no domínio da terminologia gramatical e no conhecimento profundo das regras do idioma (Leffa, 1988). De acordo com essa abordagem, educar é sinônimo de memorização e linguagem é compreendida como uma lista de regras e todas as suas exceções.

A educação linguística, mesmo que indiretamente, sem o uso do termo em si, também se faz presente em documentos oficiais para o ensino de línguas adicionais que antecedem a BNCC. Isso ocorre quando estes documentos, para além de uma visão estrutural de ensino de línguas adicionais, defendem uma perspectiva crítica e sócio historicamente situada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental⁵ (Brasil, 1998) nos chamam a atenção para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à linguagem e defendem a aprendizagem de Língua Estrangeira⁶ como forma de desenvolvimento cultural e profissional de indivíduos e de países. Já as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006) apontam para uma educação por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras, fundamentada por uma visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, e sempre inserida em contextos socioculturais.

A BNCC (Brasil, 2017), ao se referir apenas à língua inglesa, quando, na verdade, as características apontadas poderiam ser desenvolvidas por qualquer língua adicional, conecta o acesso aos saberes linguísticos à possibilidade de engajamento social e agenciamento crítico dos/as estudantes, além de fomentar as oportunidades de interação e mobilidade.

Estamos diante, portanto, de um movimento que iniciou a partir de abordagens com foco no léxico e na estrutura gramatical para uma concepção de educação que considera a língua como elemento constitutivo das práticas discursivas nas quais os sujeitos estão imersos. Assume-se uma roupagem que privilegia os significados construídos na/pela linguagem, significados esses que são impregnados pelas diversas práticas sociais e indivíduos que delas participam. Neste sentido, educação linguística

(...) é olhar para o ensino-aprendizagem de línguas como um processo de ensino-aprendizagem de procedimentos interpretativos, de formas de interpretar, de formas de ser e estar. (...) Assim, educação linguística é educação na medida em que discute os sentidos das línguas, e as apresenta como fazendo sentido no mundo. (Jordão, 2018, p. 76)

Ensinar línguas adicionais na infância, nesta perspectiva, significa aproximar as línguas das crianças e daquilo que faz sentido para elas. Se as línguas adicionais estão presentes no mundo, é a partir desse mundo que as crianças devem aprender

as línguas. Dessa forma, criam-se espaços para que as crianças compreendam que a maneira como elas são e estão no mundo também está relacionada aos usos que elas podem fazer das línguas adicionais. Contraria-se, portanto, as visões tradicionais de ensino de línguas adicionais na infância que ocorrem em um vácuo social, totalmente desvincilhadas do mundo das crianças, ou melhor, dos mundos das crianças. Defende-se, assim, um ensino que faça sentido para elas e para nós.

A esse respeito, Kawachi-Furlan e Tonelli (2021) trazem as crianças para o centro da discussão. As escolhas de temas, textos e atividades têm como ponto de partida as leituras de mundo que elas realizam e as interações que constroem com seus pares em casa, na escola, nas festas de aniversário, nas brincadeiras etc. Além de aprender com os outros e sobre os outros, as crianças também podem aprender sobre elas mesmas, impregnando de sentido o que fazem com as línguas adicionais. Deste modo,

(...) educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades. (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021, p. 613)

O objetivo, portanto, é uma educação não apenas para crianças, como um público-alvo a ser atendido, mas também com crianças, ao incluir suas singularidades enquanto sujeitos sócio-historicamente situados que têm algo a dizer sobre o mundo que os cerca.

Considerando a diversidade de sentidos e interpretações possíveis a serem construídos na/pela linguagem, o ensino da língua inglesa na infância se torna insuficiente quando o propósito se resume a ensinar as cores e os membros da família, por exemplo. Que efeitos podem ser causados quando *blue* e *pink* são sinônimos de *boy* e *girl*, respectivamente? Que efeitos podem ser gerados quando *mother*, *father*, *daughter* e *son* são construídos como a única configuração familiar possível? Isso não significa que as cores e os membros da família não devam ser abordados na aula de inglês para crianças. A questão que se coloca é a atenção dada aos sentidos construídos socialmente por esse tipo de conhecimento.

Diante disso, entendo que as leituras de mundo que as crianças fazem são diversas e profundamente conectadas a questões sociais, culturais, de gênero, de raça etc. que devem ser problematizadas já na infância. É por meio deste posicionamento que a proposta de educação linguística em língua inglesa desenvolvida no LICOMzinho se mostra politicamente engajada, conforme será abordado na seção seguinte.

Por um ensino de inglês politizado e politizador

Pensar o ensino de inglês por um viés político pressupõe o entendimento da linguagem como uma construção social. Isso significa que a linguagem é formada na e pelas relações sociais; a maneira como interpretamos o que os outros dizem

é profundamente influenciada por aspectos sociais, culturais, de gênero, de raça etc. É justamente dessa construção social que emanam as relações de poder entre os sujeitos. Neste sentido, Pennycook (2021) nos alerta para o fato de que toda linguagem é política.

A noção de político aqui empregada não diz respeito a domínios políticos formais como governos, eleições ou instituições do estado. Político é aqui utilizado em termos das relações de poder entre as pessoas. Ao compartilhar com Pennycook (2021) a visão de poder como algo que perpassa todos os domínios da vida, estendo esse pensamento aos processos de ensino-aprendizagem de inglês na infância. Portanto, é fundamental considerar também os aspectos políticos que fazem parte dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa para e com crianças.

Assim como Pennycook (2021), defendo que a maneira como se compreende as relações entre política e linguagem afeta, fortemente, a maneira como se entende a presença das relações de poder nos fenômenos sociais dos quais participamos. Sendo assim, a fim de cumprir com o objetivo proposto neste artigo, irei me basear nas questões conceituais da Linguística Aplicada Crítica desenvolvidas pelo autor, a saber: a política do conhecimento, a política da linguagem, a política da diferença, a política do texto e a política da pedagogia (Pennycook, 2021).

Ao conceber o conhecimento como político, Pennycook (2021) se refere ao conhecimento como algo que é (re)construído e (re)significado por meio de nossas interações sociais. Trata-se de uma postura de conhecimento que reflete nossas marcas identitárias de classe, raça, gênero, sexualidade etc. e, conseqüentemente, questiona as relações de poder expressas na e pela linguagem. Diante disso, ressalta-se a importância de uma prática problematizadora (Pennycook, 2004) que questione os discursos que comumente se apresentam como naturalizados e nos são assim apresentados.

No que diz respeito ao contexto do ensino de inglês nos anos iniciais da Educação Básica, trata-se de uma problematização do próprio conhecimento, por meio de questionamentos sobre quais saberes são privilegiados em sala de aula e quais são silenciados, por exemplo. Político, neste âmbito, se refere a um posicionamento ideológico que possibilite problematizar os conhecimentos que circulam nas interações em sala de aula para, assim, compreendê-los e ressignificá-los por meio da própria língua adicional.

Profundamente conectada a essa possibilidade transformadora, está a visão política da linguagem (Pennycook, 2021) e sua concepção como uma ferramenta que reflete e refrata as relações sociais. Para além de um mero reflexo da realidade, a linguagem passa a ser entendida como um mecanismo de ação e de ressignificação das práticas sociais nas quais a própria linguagem é parte integrante e fundamental. Neste sentido, linguagem é discurso, realizada nas interações entre os sujeitos, que constitui e é constituída por questões de classe, raça, gênero, sexualidade e poder e, que, dado o seu caráter inerentemente ideológico, deve ser criticamente analisada.

Trazendo essa concepção para o contexto de ensino-aprendizagem de inglês na infância, há de se problematizar o papel da língua inglesa como uma língua que,

historicamente, foi e é construída como uma língua hegemônica, marcadamente colonial. Ao compreender a política da linguagem (Pennycook, 2021), vejo que é imprescindível para o desenvolvimento de uma educação linguística crítica já nos anos iniciais da Educação Básica uma visão de que é por meio da própria língua inglesa que se pode oportunizar a construção de discursos contra-hegemônicos, a fim de subverter práticas de ensino colonizadoras que tendem, por exemplo, a associar o ensino dessa língua adicional somente aos Estados Unidos e à Inglaterra.

Uma forma de se considerar contextos outros em que a língua inglesa seja utilizada e, assim, possibilitar que as crianças tenham contato com diferentes culturas e não somente aquelas originárias do Norte Global é um exemplo do que está em jogo quando se fala sobre a política da diferença (Pennycook, 2021). Trata-se, nesse caso, da intrínseca relação entre aprendizagem e formação das identidades, uma vez que questões de gênero, classe, etnia, raça, idade, conhecimento, sexualidade, cultura etc. deixam de ser vistas como simples variáveis e passam a ser concebidas como aspectos que se interseccionam dentro e fora da sala de aula. O que importa dentro dessa visão de política da diferença (Pennycook, 2021) é compreender como linguagem e identidade operam na construção das subjetividades.

No que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem de inglês nos anos iniciais, cabe a visão de que o engajamento com determinadas línguas e culturas também está ligado à formação de identidades, identidades essas que são fluidas e estão em constante transformação. Dessa forma, reforço a necessidade de se trabalhar em sala de aula contextos outros que desconstruam práticas hegemônicas que, historicamente, são reproduzidas no ensino da língua inglesa. Torna-se fundamental, portanto, uma postura política dos/as professores/as e/ou pesquisadores/as da área, na qual se reconheça como a vida social faz parte da sala de aula.

Esse posicionamento dialoga diretamente com a compreensão da política do texto (Pennycook, 2021), pois se partirmos do princípio de que a vida social, os aspectos referentes à aprendizagem de línguas e às questões de classe, raça, gênero, sexualidade etc. não devem ser dissociados da sala de aula, faz-se necessário considerar que os textos (orais e escritos) que emanam das mais variadas práticas sociais também são afetados por todos esses elementos e, consequentemente, devem ser problematizados. Dentro dessa postura crítica, Pennycook (2021, p. 103) levanta importantes questionamentos tais como “Como os textos significam o que eles significam? Como podemos entender as formas como as ideologias operam através dos textos? Como os leitores interpretam os textos, e quais efeitos isso pode ter?”⁷.

Assim como o texto, a educação também é política. Pennycook (2021) chama a atenção para o fato de que a política da pedagogia está relacionada, por exemplo, a escolhas sobre implementação curricular, desenvolvimento de conteúdo, materiais didáticos, procedimentos de sala de aula, avaliação e usos da linguagem. O objetivo do autor é chamar a atenção para a natureza inerentemente ideológica

dessas escolhas, com implicações significativas para os papéis socioeconômicos dos/as estudantes.

Mostra-se imprescindível pensar na política da pedagogia em termos locais, voltados para a política da linguagem do dia a dia e das práticas de aprendizagem de linguagem, e em termos mais amplos como, por exemplo, a influência de políticas linguísticas e educacionais. Segundo Pennycook (2021), é por meio desse olhar crítico que se torna possível compreender as dinâmicas de poder e desigualdade que perpassam as salas de aula.

A concepção de educação linguística em língua inglesa que defendo neste artigo é uma visão politizada e politizadora e eticamente comprometida que busca não só relacionar a linguagem com questões sociais e políticas mais abrangentes, mas, também, objetiva questionar as implicações do nosso trabalho como professores/as e/ou pesquisadores/as em nossos contextos micro e macro de atuação. Na próxima seção, discuto como esse posicionamento politicamente engajado se relaciona à abordagem de ensino que informa as oficinas de língua inglesa do projeto de extensão.

A política do projeto de extensão: ensino por meio de práticas significativas e perspectiva crítica

Propondo-se a contribuir para a educação linguística das crianças participantes, o LICOMzinho compreende que a habilidade linguística é parte fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e crítico dos indivíduos. Neste sentido, o projeto de extensão defende a significância social da oferta de ensino de inglês e de sua inserção na vida das crianças.

Assim, aprender uma LE no início da vida, nos dias de hoje, não significa, necessária e exclusivamente, dar início a um processo de preparação do aprendiz para a vida adulta — como sugerem os responsáveis pela educação escolar. Ofertar uma LE às crianças contemporâneas significa garantir-lhes espaço social, permitir-lhes (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante desse mundo enquanto criança (...). É deixar de olhar exclusivamente para o futuro ou para o passado e começar a considerar a criança-aluno em sua existência presente. É valorizar o momento com suas singularidades. (Colombo; Consolo, 2016, p. 49)⁸

Arelado a uma ressignificação da infância na sociedade pós-moderna, o LICOMzinho compreende a criança no aqui e no agora, entendendo-a como um sujeito que aprende com os outros e que também ensina, cuja formação se dá no decorrer das interações construídas com seus pares, nos diversos contextos sociais dos quais fazem parte. Portanto, o ensino de inglês traduz-se na promoção de práticas significativas (Costa, 2022), isto é, a partir de temas que sejam familiares às crianças, que dialoguem com as práticas sociais nas quais elas se engajam para que, assim, o aprendizado da língua adicional faça sentido para elas.

Falo, portanto, de um ensino que considera as práticas sociais das quais as crianças participam, por exemplo, em casa, na escola, nas brincadeiras, nas festas, entre as crianças e seus familiares, seus/suas amigos/as, seus/suas professores/as demais adultos e crianças. Deste modo, ao entender que a interação social está presente em todas as esferas da atividade humana, parte-se do princípio de que ela também faz parte dos processos de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional. Sendo assim, as oficinas on-line de língua inglesa filiam-se a uma visão de ensino-aprendizagem de caráter sociocultural (Vygotsky, 1991, 2010a, 2010b).

Segundo a teoria vygotskyana, as interações sociais são fundamentais no desenvolvimento cognitivo da criança, no sentido de que certas categorias de funções mentais superiores como, por exemplo, atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual e emoções complexas, não se constituiriam no processo de desenvolvimento sem o papel construtivo das interações sociais.

Fundamental para a construção das interações sociais é o papel constitutivo da linguagem. É na e pela linguagem que ocorrem as interações entre os sujeitos. Nas práticas sociais nas quais as crianças se engajam, diversos são os gêneros do discurso (Bakhtin, 1997) orais e escritos construídos na e pela linguagem e que possuem determinadas características mais ou menos estáveis, características essas que respondem ao momento sócio-histórico no qual os textos se encontram. São textos que circulam nas práticas significativas (Costa, 2022) das quais as crianças participam ou podem vir a participar. Neste sentido, os gêneros do discurso não podem ser entendidos como uma combinação livre das formas da linguagem por parte dos indivíduos. São, portanto,

manifestações sociais da linguagem, materializadas em elementos verbais e/ou não verbais, e intencionalmente selecionados e organizados com um objetivo sociointeracional, dentro de uma esfera social, de modo a permitir aos/às interlocutores/interlocutoras a construção de significados e sua ação nessa esfera, em decorrência da ativação de conhecimentos prévios de práticas socioculturais de uso. (Tilio, 2019, p. 203)

Dada a diversidade de esferas da atividade humana, os textos produzidos na e pela linguagem incluem elementos verbais e/ou não-verbais que demandam o repensar de concepções mais tradicionais sobre práticas de leitura e escrita, nas quais a linguagem é entendida como sinônimo de decodificação de significados apenas. Por isso, faz-se necessário adotar visões que abarquem, por exemplo, as rápidas mudanças que ocorrem nas mídias de comunicação, cada vez mais multisemiotizadas, em decorrência das transformações da contemporaneidade e do mundo pós-moderno (Fridman, 2000; Hall, 2005).

Diante do exposto, o ensino de inglês para e com crianças requer pensar a partir de multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000, 2015), isto é, a partir de dois aspectos da multiplicidade textual: a diversidade social e a multimodalidade. Os textos variam enormemente dependendo de aspectos como a experiência de vida, o assunto em questão, o domínio disciplinar, a área de trabalho, o conhecimento específico, o setor cultural, as identidades de gênero. Estas

variantes têm se tornado cada vez mais relevantes para as formas com as quais interagimos em nossas vidas cotidianas, para as formas em que participamos na construção de significados.

No que diz respeito à multimodalidade, cabe reconhecer que a escrita já foi considerada a principal forma de construção de significado. Nos dias de hoje, entretanto, modos escritos de significação podem ser complementados, por exemplo, por gravações ou transmissões de significados orais, visuais, auditivos, gestuais e outros. Sendo assim, Cope e Kalantzis (2000, 2015) sinalizam o fato de ser indispensável conceber a pedagogia de letramento para além da educação alfabética. Desta forma, torna-se urgente que, em ambientes de aprendizagem, habilidades tradicionais de leitura e escrita sejam suplementadas com modos de construção de significados multimodais.

Considerando-se a multiplicidade cultural e semiótica que permeia as práticas sociais, torna-se crucial a problematização dos discursos com os quais as crianças se engajam. Deste modo, a proposta de ensino de inglês para e com crianças desenvolvida no LICOMzinho entende a aprendizagem da língua adicional não apenas como o conhecimento de estruturas linguísticas, mas também como a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, por meio de práticas de letramento crítico que se configuram como a possibilidade de problematizar relações ideológicas e de poder cristalizadas, enfatizando “as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (Brasil, 2006, p. 116).

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

No âmbito do LICOMzinho, o letramento crítico é concebido como um ato político, uma prática problematizadora (Pennycook, 2004) caracterizada por lançar um olhar cético para ideias e noções que, por não serem questionadas, se tornaram naturalizadas (Pennycook, 2004, 2021). Busca-se o constante questionamento dos discursos existentes, a fim de compreender suas causas e múltiplas consequências. O sentido de crítico ao qual me refiro “considera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência (...). Mais do que buscar verdades, ser crítico, nessa perspectiva, implica buscar entender possíveis explicações para as situações que se apresentam” (Tilio, 2017, p. 23 e 24).

Ao inserir o LICOMzinho em uma perspectiva crítica (Pennycook, 2004, 2021; Tilio, 2017), situo as oficinas on-line de inglês que compõem este projeto de extensão em um campo de trabalho politicamente engajado com uma concepção de linguagem como parte fundamental da construção das crianças como sujeitos sócio-historicamente situados que, ao interagirem com outros sujeitos igualmente situados, têm suas palavras e consciência formadas e transformadas

pelas palavras alheias, num constante elo enunciativo permeado por diferentes valores e entendimentos de mundo.

Diante do exposto, é compreensível que a perspectiva significativa (Costa, 2022) e crítica (Pennycook, 2004, 2021; Tilio, 2017) de ensino de língua inglesa adotada no LICOMzinho se estenda aos materiais didáticos e atividades desenvolvidas nas oficinas on-line do projeto de extensão. Antes de me dedicar à unidade didática que materializa a proposta discutida neste artigo, apresento, na próxima seção, a origem e estrutura da ação extensionista.

Conhecendo o LICOMzinho

O LICOMzinho se originou do projeto de extensão “Oficina de Espanhol para Crianças”, iniciado em 2015 e desenvolvido na mesma universidade pública na qual o LICOMzinho é alocado. As oficinas de espanhol ocorreram presencialmente no colégio de aplicação da referida instituição até 2019. Em 2020, com a pandemia de Covid-19 e o consequente cancelamento das aulas decretado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, o projeto teve seu funcionamento interrompido.

Em 2021, o projeto foi retomado de forma on-line e passou a se chamar “Oficina On-line de Espanhol para Crianças”, com oferta de ensino on-line de espanhol para crianças de 8 a 11 anos de todo o Brasil. Em 2023 o projeto se expandiu e se tornou a “Oficina On-line de Línguas Adicionais para Crianças — LICOMzinho”, englobando, além de espanhol, alemão, francês, grego moderno, inglês e italiano. O nome “LICOMzinho” é uma homenagem ao centro de idiomas Línguas para Comunidade (LICOM) que oferta cursos de idiomas para adultos na universidade pública onde o LICOMzinho é desenvolvido.

Além de expandir a educação linguística de crianças de 8 a 11 anos de todo o país por meio de aulas de línguas adicionais on-line, o projeto tem como objetivo proporcionar aos/as licenciandos/as dos cursos de Letras desta universidade a oportunidade de planejar, elaborar materiais didáticos e ministrar oficinas de línguas adicionais para crianças em ambiente virtual. Ao contar com a participação de graduandos/as, o projeto se configura como uma oportunidade de formação pedagógica para os/as estudantes envolvidos/as, dentro do contexto do ensino de línguas adicionais na e para a infância.

Em relação à estrutura do projeto, cada língua adicional possui uma equipe formada por um/a coordenador/a (docentes efetivos da universidade) e seus/suas licenciandos/as, bolsistas e/ou voluntários/as. Quanto às oficinas, elas ocorrem pelo *Google Meet*, de segunda a quinta-feira, no período das 14h às 18h. Cada língua adicional possui, no mínimo, dois/duas licenciandos/as, e estes/estas, por sua vez, são responsáveis por duas turmas cada. A equipe de língua inglesa, sob minha coordenação, é formada por quatro bolsistas, três responsáveis por ministrar as oficinas e uma que atua na elaboração de materiais didáticos, e uma estudante voluntária que também produz materiais. A esse respeito, cabe pontuar que o projeto não adota livros didáticos. Todos

os materiais utilizados são produzidos pelas respectivas equipes. Dentre esses materiais, estão slides elaborados na plataforma *Canva*, vídeos disponíveis no *YouTube*, jogos interativos, etc.

Cada turma é composta por 17 crianças de 8 a 11 anos, de diferentes localidades do país, sendo que cada grupo possui oficinas duas vezes na semana, com duração de uma hora cada oficina, em dias alternados (segunda e quarta ou terça e quinta). Às sextas-feiras são reservadas para as reuniões de orientação entre as equipes das línguas adicionais e para os encontros gerais de formação, com todos os integrantes do projeto, que ocorrem uma vez por mês. Nesses encontros, os/as coordenadores/as e demais professores/as-pesquisadores/as convidados/as realizam palestras acerca de assuntos pertinentes ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais para e com crianças tais como concepções sobre infância(s), elaboração de materiais didáticos e uso de tecnologias para o ensino de línguas. Também participam dos encontros de formação os/as licenciandos/as, por meio de trocas de experiências e apresentação das atividades que realizam nas oficinas.

Diferentemente dos cursos de idiomas, as turmas do LICOMzinho não são organizadas por níveis de proficiência na língua adicional. As oficinas têm duração de um ano e após esse período, no ano letivo seguinte, abrem-se novas inscrições para que outras crianças tenham a oportunidade de participar. Dessa forma, uma criança que tenha feito as oficinas de inglês, por exemplo, no ano seguinte não pode ser inscrita para essa língua novamente, sendo permitido que ela possa ser inscrita nas demais línguas ofertadas. As inscrições ocorrem por meio de um formulário on-line, preenchido pelos/as responsáveis das crianças, durante o período de inscrição divulgado no *Instagram* do projeto.

Além das equipes das línguas adicionais, o LICOMzinho possui uma secretaria, formada por três bolsistas, que atua na parte administrativa do projeto e na comunicação com os/as responsáveis. É também responsabilidade da secretaria a gerência da rede social do projeto.

Conhecida a organização da ação extensionista como um todo, a próxima seção se encarrega de materializar a proposta de educação linguística politicamente engajada discutida neste artigo por meio da descrição e análise de uma unidade didática utilizada em uma das oficinas on-line de inglês.

Uma unidade didática politicamente engajada

No ano letivo de 2025, as oficinas on-line do LICOMzinho foram iniciadas em 07 de abril, com término programado para 28 de novembro. A fim de acolher as crianças participantes, as primeiras semanas das oficinas de língua inglesa são destinadas a atividades de conscientização a respeito da língua adicional e do conhecimento que as crianças já possuem do idioma. Com este objetivo, os/as bolsistas desenvolveram com as crianças a unidade didática *Languages Around Us*, elaborada pela bolsista de extensão que atua na elaboração de matéria didáticos do projeto. Por questões de direitos autorais, os slides produzidos no *Canva* não poderão ser disponibilizados e, por isso, serão descritos. Adicionalmente, as

atividades serão analisadas tendo em mente a proposta de educação linguística politicamente engajada defendida neste artigo.

A unidade didática em questão tem como propósito fomentar reflexões acerca da influência de línguas de diferentes origens em palavras e expressões que utilizamos na língua portuguesa e do destaque que é dado a línguas de países do eixo euro-norte-americano, cujo status histórico e socialmente construído desvaloriza a contribuição de línguas de origem indígena e africana.

Para cumprir com estes objetivos, a unidade didática começa chamando a atenção das crianças para as palavras *LadyBug*, *Minecraft*, *TikTok*, *McDonald's*, *milkshake* e *shopping center*. A escolha por esses vocábulos não foi aleatória. Nesta etapa da unidade didática, busca-se partir de práticas significativas (Costa, 2022) que possibilitem que as crianças se conectem com o tema da oficina. Após se depararem com estes itens lexicais, as crianças respondem oralmente à seguinte questão:

These words are in... (Estas palavras estão em...)

- a) Spanish. (Espanhol.)*
- b) English. (Inglês.)*
- c) Portuguese. (Português.)*

As crianças são, então, convidadas a compartilharem suas interpretações de mundo com base no que é familiar para elas. Também oralmente, respondem questões sobre cada uma das palavras apresentadas.

What is LadyBug? (O que é LadyBug?)

- a) It's a game. (É um jogo.)*
- b) It's a character. (É um/a personagem.)*
- c) It's a website. (É um website.)*

What is Minecraft? (O que é Minecraft?)

- a) It's a game. (É um jogo.)*
- b) It's a website. (É um website.)*
- c) It's a sport. (É um esporte.)*

What is TikTok? (O que é TikTok?)

- a) It's a social media. (É uma mídia social.)*
- b) It's a website. (É um website.)*
- c) It's a sport. (É um esporte.)*

What is McDonald's? (O que é McDonald's?)

- a) It's a social media. (É uma mídia social.)*
- b) It's a shopping center. (É um shopping center.)*
- c) It's a fast-food restaurant. (É um restaurante fast-food.)*

What is milkshake? (O que é milkshake?)

- a) It's a drink. (É uma bebida.)*
- b) It's a social media. (É uma mídia social.)*
- c) It's a fast-food restaurant. (É um restaurante fast-food.)*

What is shopping center? (O que é shopping center?)

- a) It's a hospital. (É um hospital.)*
- b) It's a social media. (É uma mídia social.)*
- c) It's a group of stores. (É um grupo de lojas.)*

Para que as oficinas sejam um ambiente propício para a participação das crianças, as questões fazem uso de palavras transparentes, além de possibilitar a expansão do vocabulário em língua inglesa. Sendo assim, se baseia no que as crianças já conhecem e, ao mesmo tempo, apresentam o novo. Ainda dentro deste movimento, cada questão é acompanhada de uma imagem que representa o item da pergunta. Portanto, as crianças poderão construir sentidos não só por meio do texto escrito, mas, também, através da leitura das imagens.

Em seguida, as crianças participam de uma reflexão, em língua portuguesa, a respeito do fato de as palavras apresentadas serem utilizadas em língua inglesa, sem serem traduzidas para o português. “Por que falamos ‘Vou tomar um milkshake’, misturando inglês e português?”, “Será que todo mundo entende o que estamos falando quando usamos essas palavras?”, “Que outras palavras em inglês também são utilizadas na língua portuguesa?”. Estes questionamentos oportunizam que as crianças problematizem determinados usos que elas fazem da língua inglesa, usos esses que são naturalizados e, portanto, acabam sendo aceitos como verdades absolutas, pois partem do princípio de que todas as pessoas compartilham dos mesmos conhecimentos e experiências. A perspectiva crítica (Pennycook, 2004, 2021; Tilio, 2017) que perpassa essa atividade possibilita que as crianças compartilhem suas leituras de mundo e até mesmo as resignifiquem com base em seus pontos de vista e nas visões dos demais colegas da turma.

A discussão proposta evidencia o caráter intrinsecamente político da linguagem (Pennycook, 2021), ao passo que leva as crianças a problematizarem as relações entre língua e sociedade. Neste sentido, não se trata apenas de conceber a língua inglesa como uma língua global, disseminada em todos os lugares e para todas as pessoas. Trata-se de criar espaços para que as crianças considerem seus contextos mais locais e os efeitos que os usos de uma determinada língua adicional podem causar em suas interações sociais. Cabe pontuar que a discussão não pretende crucificar os falantes de língua inglesa ou o ensino da língua. Por meio dessa atividade, estamos dizendo para as crianças “Sim, vamos falar inglês, vamos estudar o idioma e, também, pensar a respeito de como utilizamos a língua inglesa!”.

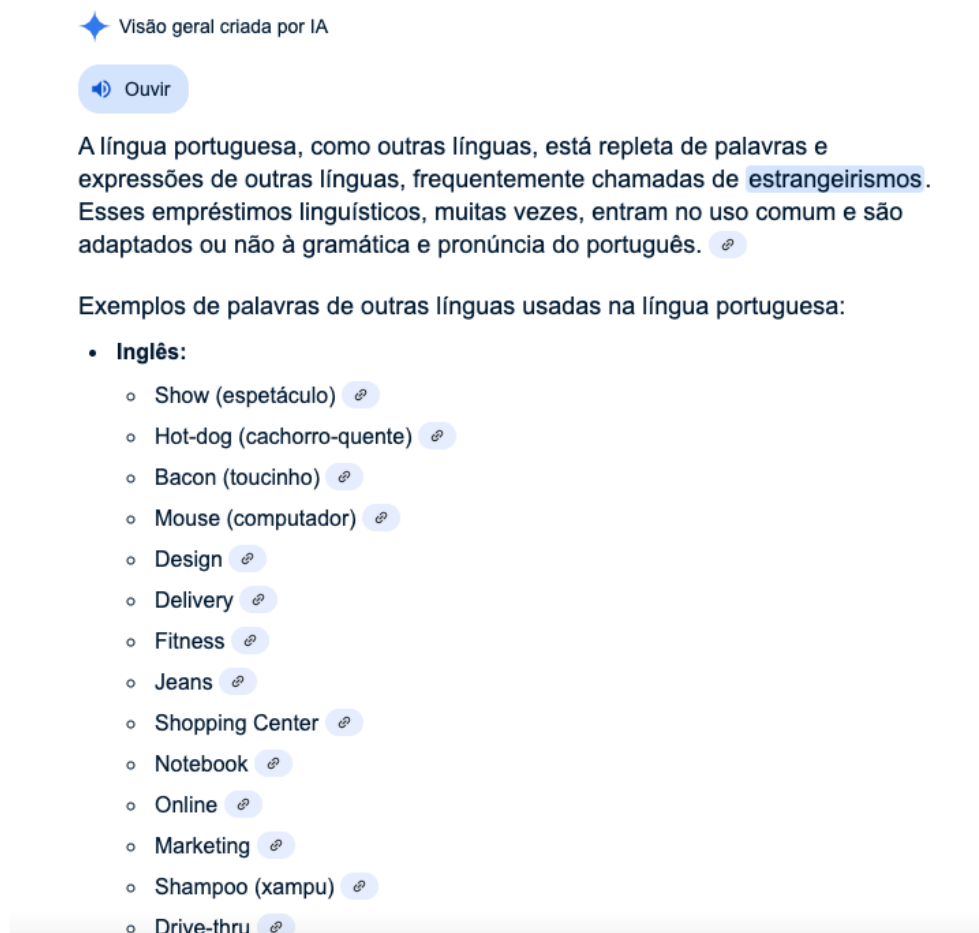
Na próxima etapa da unidade didática, apresenta-se uma série de palavras que utilizamos em português para que as crianças identifiquem aquelas que possuem origem em outras línguas. As palavras são: cafuné, croissant, xará,

réveillon, futebol, muçarela, pizza, champanhe, Maracanã, moleque, xampu e fofoca. Mais uma vez, a escolha não é aleatória. É uma escolha inerentemente ideológica, que dialoga com a concepção contra-hegemônica de ensino de inglês desenvolvida nas oficinas on-line do LICOMzinho. Em consonância com os aspectos trazidos por Pennycook (2021) no que se refere à política da pedagogia, entende-se que ao selecionarmos palavras de origem africana (moleque, cafuné, fofoca), francesa (croissant, réveillon, champanhe), grego (pizza), indígena (Maracanã e xará), inglesa (futebol e xampu) e italiana (moçarela)¹⁰, esperamos desestabilizar a forma como as crianças conhecem o mundo, considerando que, na maioria das vezes, as ideias de mundo que se apresentam acabam por silenciar a pluralidade linguística a favor do domínio de perspectivas colonizadoras. Sendo assim, é compreensível que as crianças selecionem as palavras de origem francesa, grega, inglesa e italiana, ainda que tenham dúvidas quanto às origens, e não as de berço africano e indígena.

Em continuidade à prática problematizadora (Pennycook, 2004) que caracteriza a atividade, as crianças são apresentadas às origens de cada um dos termos para que elas possam comparar com a identificação que fizeram anteriormente. A seguir, solicita-se que as crianças reflitam a respeito das seguintes questões: “Quais palavras vocês tiveram mais facilidade em identificar como tendo origem em outras línguas?”, “Por que vocês acham que isso ocorre?”. As provocações feitas têm como objetivo levar as crianças a perceberem que as palavras de origem norte-americana e/ou europeia ocupam um lugar de prestígio que não é compartilhado pelas palavras advindas de povos africanos e indígenas. Ao propor que as crianças lancem um olhar crítico (Pennycook, 2004, 2021; Tilio, 2017) perante as maneiras como elas mesmas leem e interpretam o mundo, possibilita-se que elas tenham contato com formas outras de conceber a linguagem por meio de uma atitude politizada e politizadora com potencial para transformar a maneira como elas entendem o que seja aprender uma língua adicional.

Trazendo a questão para o âmbito digital, a atividade de encerramento da unidade didática propõe que as crianças façam uma busca na internet e pesquisem em seus navegadores o *prompt* “palavras de outras línguas usadas na língua portuguesa”. As Figuras 1, 2 e 3 a seguir mostram a captura de tela do resultado da busca que foi compartilhada com as crianças durante a oficina.

Figura 1: captura de tela com o resultado da busca “palavras de outras línguas usadas na língua portuguesa”.



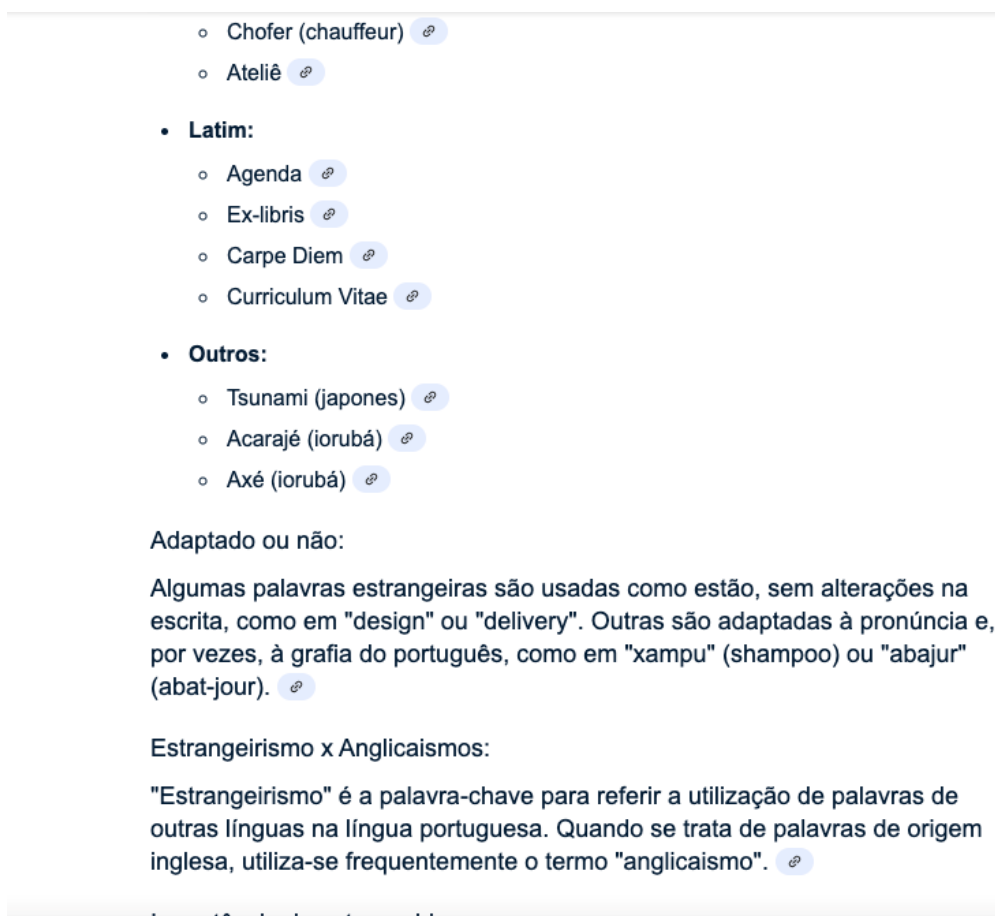
Fonte: a autora.

Figura 2: continuação da captura de tela com o resultado da busca “palavras de outras línguas usadas na língua portuguesa”.



Fonte: a autora.

Figura 3: continuação da captura de tela com o resultado da busca “palavras de outras línguas usadas na língua portuguesa”.



Fonte: a autora.

Com isso, espera-se criar mais um momento de desestabilização, chamando a atenção das crianças para as diferenças em termos de quantidade e posição dos exemplos de palavras de origem inglesa (Figuras 1 e 2) em comparação às palavras advindas do iorubá, classificados na categoria “Outros” (Figura 3). Ao pontuar essas diferenças, busca-se conscientizar as crianças de que a lista gerada pela pesquisa não é acidental. O cuidado em listar e nomear os exemplos que se originam do inglês, francês e latim (Figuras 1, 2 e 3) escancara o descaso com as línguas japonesa e iorubá (Figura 3), cujos exemplos são tidos como ínfimos se comparados às demais línguas (como se isso fosse verdade) e que, por isso, não merecem ser tratados como línguas, mas como “Outros”. Devido a restrição de tempo para o desenvolvimento das atividades, a reflexão em torno da desvalorização das línguas japonesa e iorubá não foi discutida com as crianças durante a oficina. Diante da relevância dessa questão, pretendo realizar, juntamente com os/as bolsistas, ajustes no planejamento da unidade didática para incluir essa problematização por meio da proposta de uma investigação acerca de outras palavras dessas línguas utilizadas na língua portuguesa.

A perspectiva crítica (Pennycook, 2004, 2021; Tilio, 2017), problematizadora (Pennycook, 2004) e, portanto, política (Pennycook, 2021) que embasa esta atividade, assim como as demais etapas da unidade didática *Languages Around Us*, juntamente com as práticas significativas (Costa, 2022) que situam o ensino da língua adicional, materializam a proposta de educação linguística que informa as oficinas on-line de inglês do LICOMzinho. Educar crianças por meio da língua inglesa dentro dessa perspectiva significa educar com elas, partindo dos sentidos que elas constroem ao serem e estarem no mundo. Dessa forma, o referido projeto de extensão configura-se como uma ação politicamente engajada que transcende o foco nos conhecimentos linguísticos para promover um ensino de inglês que se preocupa em contribuir para a formação de crianças críticas e socialmente comprometidas com o mundo que as cerca.

Considerações finais

O projeto de extensão Oficina On-line de Língua Inglesa para Crianças - LICOMzinho configura-se como uma ação extensionista duplamente relevante. É relevante porque é inclusiva. Por ser ofertada gratuitamente e de forma on-line, tem potencial para alcançar crianças de 8 a 11 anos de todo o país e de diversos contextos socioeconômicos. É relevante porque é um campo para a formação dos/as licenciandos/as como docentes de língua inglesa nos anos iniciais da Educação Básica. Nessas duas frentes, o projeto tem estado comprometido com um posicionamento político que alcança tanto as crianças atendidas quanto os/as estudantes que atuam no projeto.

No tocante às crianças que participam das oficinas, o ensino de língua inglesa é marcado por uma proposta de educação linguística que, por meio de práticas significativas e perspectiva crítica, considera a criança enquanto sujeito situado no presente, com sua própria leitura de mundo e visão de si mesmo e dos outros ao seu redor. Neste sentido, as oficinas on-line de inglês do LICOMzinho não veem na criança um/a mini-adulto/a que precisa aprender o idioma para ter um futuro profissional. Educar crianças por meio da língua inglesa é permitir que as singularidades, desejos e anseios das crianças possam ser ouvidos. É a voz e a vez da criança como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

A respeito da contribuição para a formação dos/as bolsistas como professores/as de inglês na infância, é possível afirmar que o LICOMzinho também proporciona que os/as licenciandos/as sejam docentes crítico-reflexivos, atentos às questões inescapavelmente ideológicas que perpassam as escolhas de textos, imagens, a elaboração dos materiais didáticos, o desenvolvimento das atividades e suas interações com as crianças durante as oficinas. Logo, a consequência de uma educação linguística politicamente engajada é uma formação de professores/as igualmente política.

Tal posicionamento não se trata de um modismo causado pela crescente oferta de ensino de línguas adicionais para alunos/as do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma atitude perante o ensino de línguas adicionais

para e com crianças que veio para transformar a vida daqueles/as que aprendem e dos/as que ensinam.

Notas

1. A oferta de ensino de línguas adicionais em escolas da rede pública municipal de educação no Brasil não se restringe a estes dois exemplos. A menção a estes dois casos específicos se justifica pelo fato de o Projeto Londrina Global ser considerado, pelo Conselho Britânico, como referência nacional no ensino de inglês, conforme noticiado em <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=66071>, e pelo fato de a SME-RJ ter sido o contexto no qual atuei como docente de julho de 2011 a fevereiro de 2023.
2. Curso de inglês líder de mercado no Rio de Janeiro que possuiu contrato com a SME-RJ para a terceirização parcial do ensino de inglês no Ensino Fundamental I nas escolas da rede municipal.
3. O *British Council* é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais nas áreas de língua inglesa.
4. Os exemplos citados podem ser encontrados em https://www.facebook.com/photo/?fbid=938422574959864&set=a.376421097826684&locale=pt_BR e <https://www.blogdoanderson.com/2013/04/24/ccaa-oferece-bolsas-de-cursos-para-criancas/>, ambos acessados em 21 abr. 2025.
5. Estes ciclos referem-se aos anos finais do Ensino Fundamental.
6. Optei em usar o termo “Língua Estrangeira” em consonância com a escolha lexical dos documentos. Neste artigo, adoto a expressão “língua adicional”.
7. Tradução minha de “How is it that texts come to mean as they do? How can we understand the ways in which ideologies operate through texts? How do readers interpret texts, what effects may this have?”
8. LE (Língua Estrangeira).
9. LC (Letramento Crítico).
10. A origem das palavras “fofoca” e “pizza” está disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/>. Acesso em: 01 jun. 2025. Informações sobre as demais palavras podem ser encontradas em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS: Dados da pesquisa serão disponibilizados mediante solicitação aos autores.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998, p. 43-51. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006, p.87-156. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. de 2025.
- COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. UK: Palgrave Macmillan, 2015.
- COSTA, P. H. S. **Promovendo práticas significativas: uma proposta de material didático para o ensino de língua inglesa para crianças**. Curitiba: Appris, 2022.
- EDMUNDO, E. S. G. O ensino de LI na Educação Básica. In: EDMUNDO, E. S. G. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública - planos e práticas nas tramas da pesquisa**. Campinas: Pontes, 2013, p. 43-78.
- GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.
- JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 71-82.
- KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. “Na teoria a prática é outra?” Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto. **Olhares & Trilhas**. v. 23, n. 2, 2021, p. 609-630. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/60145/32080> Acesso em: 22 abr. 2025.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.
- PENNYCOOK, A. Critical Applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, p. 784-807.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical reintroduction**. 2 ed. New York: Routledge, 2021.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; GATTOLIN, S. R. B. **Caminhos para o Inglês na Escola Pública: Referencial para Implementação nos Anos Iniciais**. Brasília: Embaixada do Reino Unido, 2025.
- ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1 a 4 séries: dos parâmetros oficiais objetivos dos agentes**. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-São Paulo. 2006.
- ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

- TILIO, R. C. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Org.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes, 2017, p. 19-31.
- TILIO, R. C. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, K; SCHERRE, M.; VIDON, L. (Org.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2019, p. 187-210.
- TONELLI, J. R. A.; BROSSI, G. C.; GATTOLIN, S. R. B.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: British Council, 2022. Disponível em https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a, p. 103-117.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

Data de submissão: 01/06/2025

Data de aceite: 29/07/2025

Editores convidados: Leonardo da Silva, Priscila Fabiane Farias, Graham V. Crookes