

OBSERVAÇÕES E ANÁLISES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL-I PÚBLICO: diálogos entre professor e alunos

OBSERVATIONS AND ANALYSIS OF ENGLISH TEACHING IN THE PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL: conversation between teacher and students

Fernando da Silva Pardo

Resumo: o objetivo deste artigo é analisar as expectativas geradas em torno dos objetivos instrucionais e educacionais para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, nos anos iniciais da Educação Básica. Para isso, este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado (XXX, 2018) sobre o ensino de língua inglesa no contexto do Ensino Fundamental-I público, em que foram investigadas minhas próprias turmas dos 4^{os} e 5^{os} anos de uma escola pública periférica. A proposta pedagógico-educacional desenvolvida foi elaborada pelo próprio pesquisador-professor, utilizando como aporte as teorias de Letramentos (KALANTZIS; COPE 2000, 2008, LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013, GEE, 2004, MONTE MÓR, 2013, 2014, 2018, JORDÃO, 2014, MENEZES DE SOUZA, 2011). Problematizo, primeiramente, os desafios encontrados na área para desenvolver práticas de sala de aula que não atendam apenas objetivos mercadológicos e profissionalizantes, mas que também promovam uma formação mais humanista, por meio de uma educação crítica. A partir da apresentação dos dados gerados, analiso as representações que os alunos têm sobre o papel da língua inglesa na escola e na sociedade globalizada, abrangendo questões linguísticas, culturais, sociais e tecnológicas.

Palavras-chave: Letramentos. Ensino e aprendizagem de inglês. Ensino fundamental-I. Escola pública.

Abstract: this paper aims to analyze the expectations about the instructional and educational goals for the teaching and learning of English in the early years of schooling. Hence, this work presents data from my doctoral research about the teaching of English in the early years in a peripheral public school, where I observed my classes from the 4th and 5th grades. The pedagogic and educational proposal applied was developed by the very researcher-teacher based on the Literacies framework (KALANTZIS; COPE 2000, 2008, LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013, GEE, 2004, MONTE MÓR, 2013, 2014, 2018, JORDÃO, 2014, MENEZES DE SOUZA, 2011). First, I problematize the challenges faced by educators in the field to develop classroom practices that not only address market and professionalizing objectives, but also promote humanistic schooling based on critical education. After that, I search to look at the generated data and analyze the students' conceptions of the role of the English language at school and in the globalized society addressing linguistic, cultural, social, and technological topics.

Keywords: Literacies. Teaching and learning of English. Elementary school. Public schools.

1. Introdução

A asserção de que saber inglês pode trazer vantagens, oportunidades, *status* social, participação no mercado de trabalho, bem como a interação e o contato com falantes de outros

idiomas (MONTE MÓR; MORGAN, 2014), difundida, sobretudo, nos estudos sobre globalização, acende o debate sobre questões problemáticas como a universalização, a padronização e a convergência no que se refere às políticas educacionais para o ensino e aprendizagem da língua, uma vez que tal premissa reflete valores, hierarquias e relações de poder que não podem ser ignoradas ao lidarmos com o ensino do idioma de forma crítica em sala de aula. Com isso, ao problematizarem a relevância do idioma como um capital cultural, os autores supracitados discutem a forma desequilibrada e desigual em que as relações de poder se apresentam no contato do inglês com as demais línguas.

Em relação aos objetivos para o ensino da língua inglesa, busca-se compreender se há um entendimento segundo o qual professores, pais e alunos defendem a importância da presença do idioma no currículo devido ao mercado de trabalho, às exigências tecnológicas ou mesmo pelo fato de esta ser considerada a língua da globalização, o que refletiria, de certa forma, uma visão realista, porém que pode revelar uma perspectiva somente parcial do que esse ensino seria capaz de realizar educacionalmente.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar as expectativas geradas em torno dos objetivos instrucionais e educacionais para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, nos anos iniciais da Educação Básica. Para tanto, apresento um recorte dos dados gerados durante a realização da minha tese de doutorado (XXX, 2018) sobre o ensino de língua inglesa no contexto do Ensino Fundamental-I (doravante EF-I) público. Na referida pesquisa, foram investigadas minhas próprias turmas dos 4^{os} e 5^{os} anos do EF-I de uma escola pública, localizada na periferia do município de Osasco, na grande São Paulo. A proposta pedagógico-educacional foi elaborada pelo próprio pesquisador-professor, utilizando como aporte as teorias de Letramentos (KALANTZIS; COPE 2000, 2008, LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013, GEE, 2004, MONTE MÓR, 2013, 2014, 2018, JORDÃO, 2014, MENEZES DE SOUZA, 2011) com o objetivo de investigar a validade de tais teorias no contexto do EF-I público. O estudo autoetnográfico, de caráter qualitativo-interpretativista, por meio de pesquisa bibliográfica e observação participante, caracterizou-se pela auto-observação, uma vez que o pesquisador-professor investigou seus próprios alunos e também sua atuação como docente naquele contexto.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na seção seguinte, discuto o *locus* do professor da escola pública e as expectativas geradas em torno dos objetivos instrucionais e educacionais para este setor. Assim, abordo os desafios encontrados pelos educadores para

desenvolver uma prática de sala de aula que não atenda apenas objetivos mercadológicos e profissionalizantes, mas que também promova uma formação mais humanista, por meio de uma educação crítica. Na terceira seção, apresento uma breve contextualização sobre a pesquisa de doutorado por meio da qual os dados foram obtidos. Em seguida, analiso, a partir dos dados gerados nas aulas durante a pesquisa, as representações e crenças que os alunos têm sobre o papel da língua inglesa na escola e na sociedade globalizada, abrangendo questões linguísticas, culturais, sociais e tecnológicas. Apresento, por fim, algumas ponderações e conclusões sobre os dados analisados.

2. O locus do professor da escola pública

Devido ao fato de haver diferentes visões no imaginário coletivo da população sobre o que seria uma escola pública de periferia, e que tais visões nem sempre condizem com a realidade, é importante fazer uma breve alusão ao tipo de ambiente escolar ao qual estou me referindo. Saviani (1990) descreve o que acontecia, por volta da década de 1980, quando os professores chegavam pela primeira vez a uma escola pública. Ele afirma que os professores esperavam encontrar uma sala com um número pequeno de alunos, uma biblioteca, um laboratório e uma série de recursos e materiais diversificados. No entanto, o que de fato ocorria é que normalmente se deparavam com uma sala superlotada, lousa e giz (se tivessem sorte) e percebiam que a biblioteca, o laboratório e os recursos didáticos nunca haviam existido. Ele conclui que, a partir daí, o professor tornava-se o centro do processo de ensino e aprendizagem em que teria de “transmitir” o conhecimento para os alunos. Consequentemente, tornava-se extremamente difícil lecionar de maneira significativa, uma vez que o professor, frustrado e desapontado, acabava se ajustando àquelas circunstâncias. Em relação a este aspecto, Morin, Ciurana e Motta afirmam que:

O caráter funcional do ensino leva a reduzir o docente a um funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o docente a um mero especialista. O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência [...] (2003, p. 98).

Considerando o exposto pelos autores acima mencionados e apoiando-me em Giroux (2003), concordo que a instrumentalização do ensino obedece a imperativos políticos, mercadológicos e “morais”, consoante aos interesses das classes dominantes, as quais, frequentemente, cerceiam as iniciativas de professores que buscam desenvolver um trabalho de formação crítica-reflexiva dentro das escolas, almejando promover o pensamento crítico dos alunos, bem como seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Para Giroux,

pressionados pelos conservadores, os educadores cada vez mais são influenciados para definirem seus papéis na linguagem da cultura empresarial, fortalecida pelo apelo a um discurso de objetividade e neutralidade que separa questões políticas de questões culturais e sociais. Dentro desse discurso, os educadores estão sendo pressionados para se tornarem servos do poder empresarial, operativos multinacionais que funcionam principalmente como especialistas desinteressados, dedicados aos imperativos do profissionalismo acadêmico (GIROUX, 2003, p.27).

A crítica do autor está direcionada, sobretudo, ao fracasso da política como força progressista que oferece poucos espaços para fortalecer uma forma de ensino articulada com mudanças, ou seja, um ensino que não se reduza à simplificação e que não se submeta a uma lógica instrumentalista guiada por doutrinas neoliberais (GIROUX, 2003, p. 20). Ao analisar os discursos de alunos e professores do ensino médio de uma escola técnica e de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo, Ferraz (2015) sinaliza que, nas últimas décadas, as instituições têm se voltado para o mercado de trabalho, sobretudo através da busca de *rankings* de qualificações, de uma educação para a certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística) e da fragmentação do conhecimento e dos currículos, medidas estas que são reflexos de uma guinada em direção à neoliberalização do ensino.

Entendo que o ensino de línguas, consoante Kalantzis e Cope (2000), pode almejar não apenas satisfazer os anseios e as necessidades das novas relações de trabalho que têm se manifestado nas sociedades globalizadas, mas também o desenvolvimento da capacidade do aluno de negociar sentidos e diferenças e, principalmente, de se engajar criticamente no âmbito da vida profissional. De acordo com os autores, mais do que promover a participação na vida pública, econômica e comunitária, o ensino precisa ampliar o entendimento do conceito de letramento, visto também como uma forma de “negociação de uma multiplicidade de

discursos”¹ (2000, p. 9). Para eles, é importante abordar toda a pluralidade de textos e contextos que se apresentam através de diferentes tipos de canais e suportes midiáticos nas sociedades globalizadas. Ademais, os autores observam a necessidade de garantir que as diferenças, sejam estas culturais, sociais, linguísticas ou de gênero, não se tornem obstáculos para o acesso à educação e à participação social.

Já Biesta (2010) defende uma forma de *pedagogia da interrupção* por meio da qual se promovam práticas de ruptura com a ordem “normal” preestabelecida, com o objetivo de se formar cidadãos únicos, que se posicionem no mundo muito além dos aspectos da qualificação e da socialização, os quais são tradicionalmente desenvolvidos na escola. Para o autor, estes sujeitos expressam suas identidades de forma plural, interrompendo, portanto, as expectativas comuns da sociedade, calcadas no pensamento linear e convergente, e manifestam sua unicidade ou subjetivação para atuarem no mundo de forma crítica e protagonista.

Para Monte Mór (2014), ao expandirmos a noção de linearidade e convergência no ensino de línguas, temos o potencial de proporcionar ao aluno a percepção da pluralidade e da diversidade, possibilitando, deste modo, a expansão de sua visão crítica. Em outras palavras, trata-se de questionar a predominância de conceitos tradicionais convergentes e a influência de valores globalizantes na construção de sentidos.

Porém, ao falarmos do contexto das escolas públicas e todos os seus problemas estruturais, é importante considerarmos alguns fatores que dificultam o desenvolvimento dos conceitos mencionados acima. Salas de aula superlotadas, arquiteturas escolares inadequadas e a falta de recursos, não apenas tecnológicos mas também didáticos, financeiros e estruturais são fatores que causam o desapontamento dos professores e, por vezes, os fazem se conformar e se adaptar. Portanto, principalmente quando estamos lidando com escolas públicas periféricas, a situação para ambos, professores e alunos, é ainda mais desfavorável.

Em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa no EF-I público, observa-se que a participação do indivíduo em práticas sociais, por meio do contato com as diferenças do *outro*, torna-se fundamental para que possa construir sentidos linguísticos e culturais mais amplos e para compreender sua(s) própria(s) identidade(s) dentro de seu contexto local, sócio-histórico e cultural. Deste modo, é fundamental, sobretudo em contextos carentes de recursos, tentarmos romper com o que Giroux (2006) chama de *Teorias de Reprodução*. Para ele, as escolas reforçam a reprodução das desigualdades, pois, frequentemente, legitimam somente as

¹ Tradução minha, assim como em todas as citações feitas a partir de obras em inglês no restante do artigo. REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

formas de conhecimento e os interesses da cultura dominante. Com isso, o papel dos educadores seria preparar os alunos para um futuro desigual. Para tanto, a principal ferramenta seria o desenvolvimento da agência humana, desafiando os aspectos opressivos da sociedade e das escolas.

A fim de romper tais barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, apoio-me em Duboc (2014), que sugere momentos de subjetivação e ruptura dos cenários estáveis e homogêneos por meio da atuação nas brechas da sala de aula. Segundo a autora, brechas são definidas como “momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar” (p. 211) e podem ser desenvolvidas através do ensino linguístico e crítico do inglês, assim como por meio da criação de espaços onde se promovam saberes heterogêneos, subjetivos e contextualizados, sobretudo considerando a multiplicidade cultural e linguística. Assim, não se trata de ignorar aquilo tudo que temos feito em sala de aula até agora, mas sim, de reavaliar com o intuito de viabilizar essas brechas para que novas possibilidades possam emergir.

3. Locus de investigação e metodologia de pesquisa

Ressalto que a pesquisa de doutorado anteriormente referida (XXX, 2018) se inscreve numa perspectiva autoetnográfica, já que o pesquisador atuava como observador de um grupo de alunos do EF-I do qual ele também fazia parte (como professor de inglês, no caso). Outrossim, a pesquisa analisou não apenas o desempenho dos estudantes, mas também a atuação do professor-pesquisador na proposta desenvolvida. Neste texto, porém, não pretendo me alongar na descrição da metodologia autoetnográfica, uma vez que esta foi amplamente abordada em uma publicação anterior (XXX, 2019). De forma sintetizada, na pesquisa autoetnográfica remete-se à importância de adotarmos uma perspectiva dialógica e polifônica da investigação, já que há um estreitamento da distância entre o pesquisador/observador e o pesquisado/observado que ocorre pela manifestação simultânea das vozes de ambos, pelo fato de se tratarem do mesmo sujeito. Deste modo, esta polifonia acontece de forma constante e intercambiante, pois “o *eu* pesquisador assume a identidade do *eu* pesquisado, e vice-versa, num constante diálogo do (auto)etnógrafo consigo mesmo” (XXX, 2019, p. 22).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de um bairro de classe baixa, na periferia do município de Osasco, na grande São Paulo. Iniciei minha trajetória nesta escola em 2004 e permaneci no quadro de professores até meados de 2014. Assim, o estudo foi conduzido

com minhas próprias turmas dos 4^{os} e 5^{os} anos do EF-I, cada uma em média com trinta e cinco alunos, com idades entre oito e doze anos, sendo que alguns destes alunos eram migrantes de outras regiões do Brasil, sobretudo do Norte e do Nordeste. A carga horária da disciplina de língua inglesa era de duas aulas por semana, com duração de cinquenta e cinco minutos cada uma. Cabe ressaltar que a escola em questão tinha diversas carências de recursos, materiais didáticos e espaços adequados para a realização das práticas de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Além disso, havia também questões de ordem econômica e social, envolvendo a precariedade das moradias dos alunos e das condições sanitárias no bairro, bem como a falta de participação da família na vida escolar dos estudantes.

Isto posto, o estudo concentrou-se em observar em que medida as teorias de Letramentos se aplicariam ao ensino e aprendizagem de língua inglesa no EF-I público, sobretudo ao considerarmos contextos com graves problemas econômicos e sociais, bem como carentes de recursos didáticos e tecnológicos. Partindo de uma leitura crítica das orientações curriculares municipais para o ensino de língua inglesa, buscou-se analisar outras propostas relacionadas às teorias de Letramentos e sua relação naquele contexto.

Para tanto, a pesquisa buscou investigar uma proposta pedagógico-educacional orientada pelas teorias de Letramentos, elaborada pelo próprio pesquisador-professor, e trabalhada com aqueles alunos. Deste modo, a partir do material consultado, foi elaborada uma série de sequências didáticas que abordavam diversos gêneros textuais e práticas sociais de uso contextualizado da língua, levando em conta, principalmente, a realidade daqueles alunos. As observações e análises focaram o desenvolvimento do senso crítico, no que se refere aos estudantes, assim como as estratégias utilizadas para o ensino e aprendizagem da língua inglesa e a atuação do professor-pesquisador durante as aulas. Ademais, a investigação buscou problematizar o ensino e aprendizagem de inglês sob uma perspectiva crítica, em um contexto de sala de aula “real”, isto é, não idealizado, em que as condições de trabalho e os recursos disponíveis eram extremamente precários.

Em se tratando de uma abordagem teórico-prática, partimos da leitura do referencial teórico para a elaboração das aulas a serem trabalhadas com os alunos a fim de gerar os dados. Os registros foram feitos através de um diário de campo, entrevistas com os alunos, fotografias, elaboração de relatórios e gravações de áudio das aulas ministradas, no período de fevereiro a junho de 2014. Em seguida, procedeu-se à análise das situações vivenciadas em sala de aula

para, então, avaliarmos e interpretarmos os resultados, os quais foram confrontados com o referencial teórico a fim de desenvolvermos novas perspectivas e contribuições para a área.

Assim, a partir desta breve contextualização, na seção seguinte, passarei a analisar um recorte dos dados gerados durante a realização da pesquisa aqui descrita. É importante ressaltar que a identidade dos participantes foi preservada pelo uso de pseudônimos.

4. Representações sobre o papel da língua inglesa no EF-I

O recorte aqui apresentado traz dados gerados ao longo da primeira semana de aula das turmas do 4º ano, série em que os alunos tinham seu primeiro contato com as aulas de inglês na escola pesquisada. A fim de que o leitor possa se situar melhor, é importante esclarecer que, naquela ocasião, foi proposta uma discussão sobre o papel da língua inglesa na escola e na sociedade, com o intuito de problematizar o tema e fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos e de suas vivências anteriores à escola. Para isso, foram abordadas as seguintes questões: para quem serve o inglês? Ou seja, qual a necessidade de aprendermos inglês na escola nos dias de hoje? Que língua é essa? Quem fala essa língua? Por que temos que estudá-la e com quais objetivos? Vejamos o que nos mostram os excertos² da discussão ocorrida em aula, transcritos a seguir:

Professor: hoje nós vamos discutir algumas coisas importantes. Por exemplo, para que serve inglês?

João: pra falar com quem é gringo e pra poder falar pra entender o que eles falam.

Elisa: você pode viajar pros Estados Unidos.

Professor: e pra quem a gente viaja pra outros países?

Carla: pra conhecer.

Pedro: passear.

Professor: pra passear, né? Pra conhecer, pra quem mais?

Fábio: pra entender um pouco a história dos países.

Marcos: eu queria fazer um curso de inglês pra eu ser profissional e ser professor.

² Saliento que, por opção do pesquisador, não foi realizada uma revisão gramatical nos trechos transcritos e que a identidade dos participantes foi preservada pelo uso de pseudônimos.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202029

Professor: que tipo de profissional que você quer ser? Você falou que quer estudar inglês pra ser profissional?

Marcos: de inglês.

Professor: vocês acham que pra ser um profissional, pra arrumar um emprego legal precisa estudar inglês?

Todos: SIM!

Professor: em algumas carreiras sim, né?

Henrique: (inaudível)...eu queria ser professor.

Professor: você queria ser professor de português?

Henrique: de inglês.

Maria: os filmes também tem um monte de línguas, português, espanhol, inglês.

Professor: então, inglês também serve pra gente assistir filmes, né?

Logo de início, o aluno João salienta a importância do aspecto comunicativo da língua, principalmente ao considerar a possibilidade de usar a língua inglesa para se comunicar com os “gringos”, nas palavras do aluno. Isto reflete, em certa medida, que os alunos, mesmo nos anos iniciais do EF-I, já têm consciência dos processos de globalização e das possibilidades, cada vez mais próximas de suas realidades, de entrar em contato com falantes de outras línguas e de diferentes nacionalidades, seja presencialmente, seja por meio de outros suportes, tais como as tecnologias digitais e a *internet*.

Já a aluna Elisa destaca que o conhecimento do inglês pode proporcionar a oportunidade de viajar para o exterior e conhecer outras culturas. Igualmente, os alunos Carla e Pedro corroboram a ideia de Elisa, afirmando que o conhecimento da língua traz a possibilidade de passear e conhecer outros países. Chama a atenção o fato de o aluno Fábio ir mais além, afirmando que, através do conhecimento do idioma, podemos compreender melhor a história de outros países, trazendo para a discussão o aspecto sócio-histórico da língua.

Em relação ao aspecto utilitário do idioma, Marcos fala sobre seu desejo de fazer um curso de inglês para poder se tornar um profissional e também um professor de inglês. Ao serem perguntados sobre a necessidade de se aprender inglês para conseguir um bom emprego, a classe responde em coro que “sim”. Isto demonstra, de certo modo, o imaginário coletivo construído desde a infância através da sociedade, do mercado de trabalho e dos meios de comunicação, ou até mesmo da própria escola e da família. Tratam-se de coerções sociais que

exigem desde cedo que a criança tenha um bom desempenho na língua estrangeira, visando uma carreira de sucesso no futuro.

Por outro lado, a aluna Maria afirma que o inglês também pode facilitar o acesso à cultura, mencionando a possibilidade de assistir a filmes em outras línguas. Tais fatores refletem, portanto, a premissa em torno do debate sobre o conhecimento da língua inglesa, disseminada pelo fenômeno da globalização, de que saber esse idioma pode representar uma série de vantagens e *status* social (MONTE MÓR; MORGAN, 2014). Entretanto, Monte Mór e Morgan afirmam que a representação da língua inglesa “enquanto capital cultural e requisito para o crescimento econômico, é reconhecida ao mesmo tempo que a universalização, a padronização e a convergência são identificadas como características problemáticas presentes nas políticas linguísticas” (2014, p. 22). Desta forma, os autores nos alertam que as relações de poder e as hierarquias presentes nestas políticas representam em grande parte os valores e interesses das classes dominantes da cultura ocidental.

Na sequência, o aluno Vinícius traz à tona a questão da presença da língua inglesa nos jogos de videogame:

Vinícius: oh professor, eu vou comprar um videogame

Professor: no videogame precisa saber inglês pra jogar?

Vinícius: Precisa!

Professor: Ah! Por quê?

Vinícius: porque bastante jogos têm palavras em inglês.

Professor: então, mas deixa eu perguntar um negócio. Mesmo que você não consegue entender o que eles estão falando, você não consegue jogar mesmo assim?

Felipe: consigo.

Professor: por que será?

Felipe: porque você vai aprendendo

Professor: porque você vai aprendendo, né? Então, mesmo sem saber falar inglês você consegue jogar, não consegue?

Luis: tem um jogo do Batman que eu tô tentando entender.

Professor: E aí, você conseguiu entender o que ele tá falando em inglês no Batman?

Luis: não.

Observa-se a partir do exposto que, conforme sugere Magnani (2015), para a utilização do videogame como recurso educacional, é importante considerar que “o ponto de partida não é a escola e suas demandas institucionais, mas o local em que a prática com o videogame já acontece” (p. 121). Por se tratar de uma prática situada (GEE, 2003, 2004), o ato de jogar videogame desenvolve uma série de letramentos e maneiras de negociar e atribuir sentidos em contextos bem específicos onde a prática ocorre. Magnani ressalta que o processo de aprendizagem por meio da interação com os videogames, que ocorre de modo situado, envolve formas peculiares de construção de sentido.

Deste modo, ao analisar o discurso de Vinícius, percebe-se que o aluno destaca a importância do conhecimento da língua inglesa para que ele possa jogar videogame, pelo fato de que “bastante [sic] jogos têm palavras em inglês”. Contudo, ao ser questionado pelo professor se ele conseguiria jogar mesmo sem saber o significado destas palavras em inglês, Vinícius prontamente responde que “sim”. Podemos perceber, então, que o conhecimento da língua inglesa não é imprescindível para que o aluno possa aprender a construir sentidos no jogo. Para Magnani, a reflexão sobre a construção de sentidos “pode trazer pistas aos educadores quanto ao efeito dessas mídias em situações escolares e extraescolares, por um lado, bem como os letramentos que incita, demanda ou favorece em seus contextos concretos de uso” (2015, p.124). Porém, o autor alerta que, nós, educadores, não podemos banalizar ou simplificar a riqueza de tais recursos ao tentar transpor tais práticas por meio de jogos para o ambiente escolar, tratando-as como “um mero ‘gênero escolar’ [...] que necessita garantir objetivos didáticos e institucionalizados” (p.125, aspas do autor).

Durante o diálogo, o professor também questiona Vinícius sobre como ele consegue jogar, mesmo sem entender o que os personagens do jogo dizem. O aluno responde simplesmente “porque você vai aprendendo”. Ao falar dos princípios de aprendizagem dos videogames, Gee (2003) ressalta que, diferentemente da escola, os jogos permitem que a criança se arrisque, explore e até mesmo que ela falhe. Assim, através do método de tentativa e erro, o aluno explora o jogo e desenvolve sua agência para construir e negociar sentidos de forma autônoma e protagonista. Além disso, quando o professor pergunta se Vinícius conseguiu entender o que era dito no jogo do *Batman*, o aluno responde que não. Isso demonstra que a falta de conhecimento da língua inglesa não impede que o aluno desenvolva novas estratégias de negociação de sentidos. De acordo com Gee (2003), bons videogames oferecem desafios por meio de tarefas de resolução de problemas, que são gradualmente consolidados através de uma

prática constante. Para o teórico, na escola, nem sempre os alunos com mais dificuldade têm a oportunidade de consolidar seu aprendizado, assim como nem sempre os alunos com melhor desempenho encontram tarefas desafiadoras. Conseqüentemente, a escola seria fácil demais para uns e difícil demais para outros.

Outro princípio importante destacado por Gee é que, no ambiente dos videogames, o jogador ou a criança deixa de ser um simples consumidor e passa também a ser um produtor, uma vez que se torna *co-designer* ou coautor, conforme suas ações e tomadas de decisões ao longo do jogo. Para Magnani,

Talvez uma constante investigação e problematização de como os sentidos são construídos nas diferentes formas de interagir com os videogames e a própria percepção desse artefato como um objeto aberto e em contínua construção e definição possam, desse modo, trazer mais subsídios e mobilidade para o professor pensar possíveis e contingentes relações entre essa mídia e as práticas cotidianas circunscritas à sala de aula (2015, p.139).

Portanto, a situação observada em sala de aula, no diálogo entre o professor e o aluno Vinícius, sugere que os videogames como narrativas podem promover uma forte construção identitária e uma constante negociação e construção de sentidos. Esses exemplos podem nos ajudar a repensar nossas práticas, no dia a dia em sala de aula, bem como tentar uma maior aproximação com a realidade de nossos alunos. No que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, concordo com Magnani (2015) que a hipótese do uso do videogame, como artefato que possui vantagens pedagógicas ou melhorias automáticas na qualidade da aula, deve ser pensada de modo contingente. De fato, é preciso adotar um posicionamento crítico quanto ao uso indiscriminado destes artefatos tecnológicos, pois qualquer iniciativa que envolva o uso destes recursos deve estar atrelada a uma proposta de ensino bem fundamentada e com propósitos claros.

Concluo, então, que os dados gerados durante as discussões em sala de aula sinalizam que o caráter predominantemente utilitário e instrumental da língua inglesa, criticado por alguns autores (cf. MONTE MÓR, 2009; ROCHA, 2012; DUBOC, 2014) – crítica da qual compartilho na visão que tenho sobre o ensino de línguas – está muito menos presente do que se imaginava no imaginário dos alunos, uma vez que, dentre os vários aspectos mencionados por eles, surgem

questões de diferentes ordens, abrangendo não apenas o caráter instrumental da língua, como também aspectos linguísticos, culturais, comunicativos, tecnológicos e referências a práticas sociais de uso contextualizado do idioma.

5. Considerações finais

Neste artigo, busquei analisar as perspectivas relacionadas às visões de ensino e aprendizagem da língua inglesa no EF-I, em seus aspectos instrucionais e educacionais, sobretudo no que tange às percepções trazidas pelos alunos envolvidos nas práticas observadas. A partir dos dados gerados durante as discussões em sala de aula, procurei analisar as representações e crenças dos alunos em relação ao papel do inglês na sociedade contemporânea. Constatou-se que, dentre os tópicos citados, surgiram questões abrangendo não apenas o caráter mercadológico e instrumental da língua, mas também aspectos linguísticos, culturais, comunicativos e tecnológicos envolvendo a utilização do inglês em práticas sociais.

Desta forma, visando uma formação mais plural que não atenda apenas aspectos utilitários e mercadológicos, mas principalmente uma modalidade de ensino focada na utilização do idioma em práticas sociais, entendo que é fundamental repensarmos nossa atuação em sala de aula, a fim de nos aproximarmos das realidades de nossos alunos e de promovermos uma constante negociação para a construção de sentidos. Além disso, é preciso levar em conta diferentes maneiras de abordar o ensino do inglês de forma crítica e que considerem as múltiplas características dos indivíduos e do processo de ensino e aprendizagem como um todo, de modo que os alunos possam interagir e compartilhar vivências, conhecimentos e questões de interesse mútuo.

Referências

BIESTA G. J. J. A Pedagogy of Interruption. In: _____. **Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.** Boulder, CO: Paradigm Publishers, p. 73-91, 2010.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL R. F. (Orgs.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 209-229, 2014.

FERRAZ, D. M. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 9, n.14, p. 55-71, 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10502>. Acesso em: 12 jan. 2020.

GEE, J. P. **What Videogames Have to Teach Us About Learning and Literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

_____. **Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling**. New York and London: Routledge, 2004.

GIROUX, H. A. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education. In: GIROUX, H. A. **The Giroux Reader**. London: Paradigm Publishers, p.3-45, 2006.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 195-207, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social features**. London and New York: Routledge, 2000.

_____. **New Learning: elements of a science of education**. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. **New Literacies**. Changing Knowledge and Classroom Learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. **New Literacies**. Everyday Practices and Classroom Learning. Berkshire: Open University Press, 2006.

_____. Social and Cultural Studies of New Literacies from an Educational Perspective. In: LANKSHEAR, K., KNOBEL, M. (Eds). **A new literacies reader: Educational Perspectives**. New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang, p.1-19, 2013.

MAGNANI, L. H. Explorando sentidos e aprendizados dentro de uma cultura de videogames. In: ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. G. (Orgs). **Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura**. Maceió: EDUFAL, p.121-141, 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F., ARAUJO, V. A. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco e Littera Editorial, p. 128-140, 2011a.

MONTE MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de letras da UFMG, p.177-189, 2009.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Edição ampliada. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 31-50, 2013.

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

_____. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; MONTE MÓR, W. **Letramentos em prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes Editores, p. 315-335, 2018.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing “Activism” and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? **Revista Interfaces Brasil/Canadá**, v. 14, n. 2, p.16-35, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6733/4639>. Acesso em: 28 jan. 2020.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

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

SAVIANI, D. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1990.