

A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO: DIÁLOGOS COM BAKHTIN POR UMA FORMAÇÃO PLURILÍNGUE*

THE ENGLISH LANGUAGE AT THE PUBLIC PRIMARY EDUCATION: DIALOGUE WITH BAKHTIN FOR A PLURALISTIC PEDAGOGY

CLÁUDIA HILSDORF ROCHA**

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal a discussão sobre as contribuições das teorias do círculo bakhtiniano à área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (HALL et al., 2005), no que diz respeito aos primeiros anos da educação formal no Brasil, mais precisamente, ao Ensino Fundamental I. Até o presente momento as línguas estrangeiras, inclusive a língua inglesa, foco deste trabalho, não fazem parte da Matriz Curricular desse âmbito educacional. Frente à importância do inglês em uma sociedade globalizada e à despeito dos controversos impactos de sua influência nos mais variados campos, temos presenciado, de um modo geral, a crescente expansão da implantação dessa língua nas séries iniciais do ensino público, o que vem ocorrendo de forma irregular e sem apoio de parâmetros oficiais (ROCHA, 2006). Diante do exposto, a relevância deste estudo recai na apresentação de algumas diretrizes para o contexto focalizado, que visam a sustentar um ensino-aprendizagem supostamente mais efetivo, situado e significativo. Assim sendo, com base em uma abordagem plurilinguística e pluricultural frente à educação de línguas, tomam-se aqui os gêneros discursivos como organizadores do processo. Entendemos que, em um ensino de caráter dialógico e trans/intercultural (MAHER, 2007), voltado ao desenvolvimento de multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000) críticos (COMBER, 2006), possa certamente ocorrer a hibridação de gêneros e de culturas. Nesse contexto, torna-se possível a criação de terceiros espaços (KOSTOGRIZ, 2005; KUMARAVADIVELU, 2008) que, por sua vez, propiciam a realização de uma aprendizagem transformadora. Nessa perspectiva, o inglês é visto como um objeto fronteiro (STAR e GRIESEMER, 1989), no e pelo qual o plurilinguismo, a diversidade e a polifonia naturalmente se fazem presentes.

Palavras-chave: língua inglesa; ensino fundamental I; plurilinguismo.

ABSTRACT: This article aims at discussing the contributions of the Bakhtinian Circle theories to foreign language teaching and learning (HALL et al., 2005), as far as the first years of formal education in Brazil are concerned. Up to the present moment, foreign languages, including English, are not officially part of the National Curriculum of the first five schooling years. Due to the importance of English in a globalized world and despite all the controversial socio-educational impacts of such an influence, there has been an increase in the interest in this discipline at the beginning years of Brazilian public education (ROCHA, 2006), which has been happening at an irregular pace and without official parameters. Therefore, the relevance of this work lies on the possible guidelines it may offer to support a more effective, situated and meaningful teaching-learning process in that context. Standing for a pluralistic approach to language

* Este artigo é fruto de meu Doutorado em Linguística Aplicada no IEL/UNICAMP, ainda em andamento. Agradeço à Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo pela orientação e apoio ao meu trabalho, sem os quais este texto certamente não se concretizaria.

** IEL/UNICAMP, Campinas (SP), Brasil, claudiahrocha@gmail.com

education, we take the bakhtinian speech genres as organizers of the educational process. We strongly believe that through a dialogic, pluralistic and trans/intercultural teaching (MAHER, 2007), whose main objective is the development of multi (COPE e KALANTZIS, 2000) and critical (COMBER, 2006) literacies, the hybridization of genres and cultures, as well as the creation of third spaces (KOSTOGRIZ, 2005; KUMARAVADIVELU, 2008) can happen. From this perspective, foreign language teaching and learning play a transformative role in society and English is seen as a boundary object (STAR e GRIESEMER, 1989), in and by which diversity, pluralism and polyphony can naturally find their way.

Keywords: English; primary education; pluralism.

1. O ENSINO DE LÍNGUAS PARA CRIANÇAS: REFLEXÕES PRELIMINARES EM TORNO DA IDADE IDEAL E DOS OBJETIVOS DESEJÁVEIS

É fato que vivenciamos hoje o ressurgimento do interesse pelo ensino de línguas na infância, uma vez que este tem estado em constante expansão, tanto em escolas de idiomas, quanto em escolas da rede primária, em todo o mundo (BREWSTER et al. , 2002). É também consenso que atualmente presenciamos um acelerado processo de globalização, na medida em que as mudanças em curso em nível mundial tendem a intensificar a interdependência entre diferentes culturas e sociedades (GIDDENS, 2005), sendo que esse processo tem ocorrido de maneira bastante irregular, causando impactos nem sempre benignos, diante de uma perspectiva transformadora e ética. Nessa vertente, Giddens (2005, p. 74) alerta que “as desigualdades dentro e entre as sociedades é um dos mais sérios desafios com que se defronta o mundo” no século XXI.

Vivemos, assim, em uma sociedade marcada por desigualdades profundas e forças opressoras que, centripetamente, buscam manter o equilíbrio e a estabilização em um mundo plural. É importante ainda pontuar que essas diferenças são mantidas, reforçadas ou refutadas pela linguagem, se a entendermos como discurso, prática social, que dialogicamente constitui o sujeito e promove suas relações com o outro (BAKHTIN, 2004 [1929]).

É dentro desse contexto que busco, neste artigo, primeiramente, problematizar a questão da importância do ensino de línguas na infância, mantendo meu foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), a fim de, posteriormente, partir para o propósito central deste trabalho, qual seja, pensar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), no âmbito especificado, sob perspectivas bakhtinianas. Assim, sigo inicialmente trazendo à tona uma problemática que, apesar de bastante discutida por teóricos da área, parece ainda ser objeto de intenso questionamento em nossa sociedade, de modo geral: quanto mais cedo melhor? Diante do exposto, pretendo, de modo breve, tecer considerações a esse respeito, entrelaçando-as às especificidades do cenário que me desperta maior interesse, o Ensino Fundamental (EF) I público.

1.1. O ensino de LE, seus objetivos e o fator idade: em busca da formação cidadã, crítica e protagonista

Em uma sociedade marcada pela diversidade lingüística e cultural, como também pelo constante surgimento de novas tecnologias e meios de comunicação, os quais redimensionam a relação entre pessoas e povos, intensifica-se a busca por diversificados tipos de conhecimento, dentre eles, a aprendizagem de pelo menos uma nova língua. Dentro

desse contexto, evidencia-se o controverso papel do inglês no mundo atual (RAJAGOPALAN, 2005a/b, entre outros) como língua universal ou internacional (McKAY, 2002), observando-se, em decorrência, entre outros fatores, a forte tendência para que seu aprendizado tenha início cada vez mais cedo, conforme já pontuado.

Estudos indicam (BREWSTER et al., 2002) que a pressão por um início da aprendizagem de Línguas ainda na infância tem sua origem na pressuposição de que a criança tem condições de aprendê-las mais facilmente que o adulto, o que nos remete à Hipótese do Período Crítico (LENNEBERG, 1967). Contudo, no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA), podemos constatar que este é um tema ainda bastante polêmico (ASSIS-PETERSON, GONÇALVES, 2000/2001).

Conforme ressaltam Nunan (1999), Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001), Mitchell e Myles (2002), entre outros, a facilidade inata da criança para aprender outras línguas é uma hipótese sobre a qual resultados de estudos na área estão longe de convergir. Neste sentido, Brewster et al. (2002, p. 21) enfatizam que, “por si só”, o início da aprendizagem de línguas na infância “não pode ser, automaticamente, considerado uma vantagem”. Desse modo, entendo que devemos manter em mente que muitos outros fatores, entre eles, confiança, motivação, auto-estima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE, também na infância.

Ao abordar a questão, McKay (2006) pontua que devemos estar atentos, ainda, aos variados programas por meio dos quais o ensino de LE para crianças (LEC) pode concretizar-se, uma vez que os cursos apresentam variações quanto à carga horária e aos objetivos estabelecidos. Segundo a autora, existem os programas introdutórios ou de conscientização, cuja carga horária é bastante limitada, bem como os chamados programas regulares, usualmente mais longos que os introdutórios, contando com cerca de duas horas semanais, como é o caso do ensino de línguas que ocorre na maior parte das escolas de Ensino Fundamental e Médio em nosso país e, também, em institutos de idiomas. Existem, ainda, os programas de imersão parcial, em que as disciplinas curriculares são estudadas na língua-alvo, durante parte do dia, e os programas de imersão total, os quais a autora reconhece como programas bilíngues, em que todas as disciplinas, durante todo o tempo escolar, são ministradas em LE.

Nessa perspectiva, Johnstone (2002) assevera que questões relacionadas ao melhor período para o início da aprendizagem de uma nova língua não têm como ser respondidas apropriadamente, sem que tenhamos um contexto específico em foco. Corroborando o pensamento de Moon (2000), McKay (2006) prossegue enfatizando que os resultados da aprendizagem de línguas por crianças dependem substancialmente de diversos fatores tais como o tempo de exposição à língua-alvo, a qualidade e a variedade dessa exposição, a adequação dos objetivos ao contexto de ensino, o nível de proficiência que se deseja alcançar (SCARAMUCCI, 2000), como também as habilidades e conhecimentos do professor em relação aos modos como a criança pensa e aprende línguas (WOOD, 1998).

Por outro lado, é igualmente importante ressaltar que, sob condições favoráveis, algumas vantagens de se iniciar a aprendizagem de línguas na infância são amplamente reconhecidas, tais como a contribuição desse ensino para o desenvolvimento linguístico e sócio-cognitivo do aluno (BREWSTER et al., 2002), que se encontra vivenciando um período intenso de (trans)formações, em diferentes aspectos e níveis nessa fase de sua vida. Segundo

Ellis (2004) e Moon (2000), devem ser também levadas em consideração as características da criança como aprendiz de línguas, que usualmente colaboram positivamente para a aprendizagem bem sucedida. Entre outras, as autoras chamam nossa atenção para o fato de as crianças serem, de modo geral, despreocupadas, livres de preconceitos, abertas a novos conhecimentos e experiências e ativas.

Segundo Cameron (2001, p. xii-xiii), as crianças, além de curiosas, apresentam “um imenso potencial de aprendizagem”, podendo interessar-se por tópicos complicados, difíceis e também abstratos, desde que se sintam confortáveis, ou seja, livres de pressão e motivadas. Ainda no tocante à natureza da criança como aprendiz de línguas, Cameron (2001, p. 1) evidencia outras peculiaridades que parecem contribuir para resultados positivos. Convergingo com vários especialistas da área (BREWSTER et al., 2002; ELLIS, 2004; MOON, 2000, 2005), a autora caracteriza os jovens aprendizes como entusiasmados e cheios de vida, participativos, desinibidos e falantes.

Por outro lado, é também verdade que a criança sente-se facilmente temerosa frente ao erro, o que pode levar a uma atitude negativa diante da língua-alvo no futuro, se a situação não for adequadamente gerenciada. Caminhando na mesma direção, Brewster et al. (2002) ressaltam a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de LEC, uma vez que as crianças apresentam uma gama variada de necessidades emocionais, que precisam ser atendidas de forma apropriada. Diferentemente dos adolescentes ou adultos, a imprevisibilidade é uma característica bastante marcante. Quando ainda crianças, portanto, os alunos mostram-se bastante instáveis e aparentam perder o controle de suas ações muito facilmente quando estão aborrecidos, entediados ou zangados, o que se evidencia através de um comportamento inquieto, agressivo ou inoportuno em sala de aula.

Se comparadas aos adolescentes ou adultos, as crianças são ainda normalmente descritas como aprendizes mais vagarosos, que tendem a esquecer as coisas com facilidade. Na infância, os aprendizes também não apreendem com facilidade as razões pelas quais estão desempenhando certas atividades ou os objetivos subjacentes às práticas de sala de aula. Essas características demandam cuidado e atenção por parte do professor, uma vez que os alunos, nesse período, necessitam de apoio e supervisão constantes, para que consigam desempenhar as tarefas estabelecidas efetivamente.

Faz-se aqui importante mencionar que, embora as crianças apresentem características comuns no que se refere ao seu perfil como aprendiz de uma nova língua, elas não possuem uma maneira uniforme de aprendê-las. Sabemos que as crianças reagem às atividades propostas em sala de aula de maneiras diferentes umas das outras, dependendo de sua personalidade e da natureza de suas vivências.

Diante das considerações explicitadas, parece correto afirmar que não basta que o processo de ensino-aprendizagem de línguas tenha início na infância para que este seja indiscutivelmente bem sucedido. Nesse sentido é importante destacar que resultados positivos no ensino-aprendizagem de línguas na infância dependem, também, da preocupação em buscar compreender e respeitar a individualidade da criança, seus diferentes valores, visões e experiências de vida.

Em meio a essa ampla gama de contraposições, penso que se torne clara a necessidade de que concepções generalizantes frente às vantagens de se aprender línguas na infância sejam superadas, para que seja possível direcionar o ensino-aprendizagem de LEC, em

seus mais diversos contextos, para seu objetivo maior, que é o da formação de um cidadão crítico, capaz de fazer uso da língua-alvo para atuar efetiva e eticamente na sociedade em que vive (ROCHA, 2007). Corroboro, nesse sentido, o pensamento de Scaramucci et al (2008), de que, frente à multiplicidade de possíveis contextos para o ensino de LEC, é importante que mantenhamos nosso foco na formação global do aluno, sob perspectivas éticas e críticas.

Direcionado por propósitos formadores para a educação linguística, o ressurgimento do interesse na aprendizagem de línguas na infância, bem como o revigoramento de iniciativas de implantação da LI/LE nos anos iniciais do ensino formal, em caráter mundial, fortaleceram-se principalmente nos anos 90 (GRADDOL, 2006), após intensos debates promovidos pela UNESCO¹, desde o início da década de 60, que se voltavam às possíveis vantagens desse ensino, de suas especificidades e das melhores maneiras de conduzi-lo (FALLUH, 1978). No final dos anos 80, evidenciava-se com maior força a importância da valorização de objetivos (meta)cognitivos e socioculturais, além dos especificamente linguísticos, como pilares também centrais no ensino de línguas nas escolas primárias (BREWSTER et al. , 2002) (e também de idiomas, defendo eu), com vistas ao desenvolvimento de atitudes positivas frente à aprendizagem de uma nova língua e à diversidade, sob variados aspectos, bem como à construção de uma sociedade mais igualitária e ética (ELLIS , 2004).

Com base nas considerações colocadas, aproprio-me das palavras de Celani (2004, p. 121), recontextualizando-as para o âmbito da LI/LE no EFI e as aproximando de outras vozes da área (BREWSTER et al. , 2002; ELLIS, 2004; MOON, 2000, 2005), com o intuito de salientar que se mostra imperativo para a materialização de resultados positivos nesse cenário, que as reflexões e as ações se voltem à busca por encaminhamentos que espelhem a premissa de que a aprendizagem de uma outra língua na infância, ou seja, também e principalmente no início da EB, “faz parte da aprendizagem intercultural, que visa à promoção do entendimento entre as pessoas”, de forma crítica e ética. Conforme explicita Celani (2004), por sua vez pautada pelos documentos oficiais (PCN-LE), a aprendizagem de LE:

contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna (CELANI, 2004, p. 121)

O reconhecimento do potencial (trans)formador da língua inglesa (LI) e de sua importância no desenvolvimento da “competência intercultural” da criança (ELLIS, 2004, p. 14) e, portanto, na construção da cidadania crítica (ROCHA, 2006, 2007), começa com maior proeminência a partir dos anos 90 a fortalecer seu papel na escola regular. Esse fortalecimento provoca o início do deslocamento da disciplina para o início da EB pública em âmbito mundial. O reconhecimento do papel formativo da LE, também na infância, colabora, ainda, para a ruptura do estreito vínculo entre o ensino de inglês como LE e bases estritamente orientadas por propósitos comunicativos e/ou instrumentais, as quais corroboram a idealização do falante nativo, a fragmentação da língua em habilidades estanques, a serem

¹ Para maiores informações sobre os encontros citados e seus respectivos propósitos e resultados, consultar Girard (1974), Falluh (1978) e Rocha (2006).

integradas pelo ensino, e a visão monolítica de cultura e linguagem, que igualmente imperam em vertentes tradicionais, acríicas e a - históricas, no campo da educação de línguas.

Frente ao redirecionamento do papel e dos percursos da LI na educação formal, surge a necessidade de que sejam também reconfiguradas as formas de condução e concretização desse ensino, focalizando-se, principalmente, suas particularidades e especificidades. A este respeito, Moon (2005) salienta que o ponto de partida para incursões acerca das vantagens do ensino de línguas na infância e dos fatores determinantes para resultados efetivos recai nas justificativas e expectativas, muitas vezes equivocadas, oriundas do senso-comum sobre sua importância e benefícios.

Nessa perspectiva, volto-me, novamente, às idéias recorrentes e, portanto, cristalizadas, em torno do ensino de línguas na infância, que tanto podem lhe causar impactos positivos quanto negativos. Embora ainda bastante controversas no âmbito da pesquisa aplicada, algumas premissas são consensualmente reconhecidas entre os especialistas da área como as mais citadas justificativas para o início da aprendizagem de uma nova língua ainda na infância. Entendidas como “crenças populares” (BREWSTER et al. , p. 1, 2002), entre elas destacam-se a ratificação das habilidades inatas que permitem à criança aprender (línguas) com maior facilidade e rapidez que o adulto, a pressuposição de que o início da aprendizagem da LI quando se é pequeno viabiliza, devido à ampliação e tempo de exposição à língua-alvo, melhores oportunidades de sucesso pessoal e profissional no futuro e, finalmente, a adjetivação do inglês como língua internacional e sua restrita caracterização como um instrumento, por si só, de inserção e ascensão social.

Em outras palavras, as concepções que comumente e em grande escala justificam o início da aprendizagem da LI/LE ainda na infância, sem sólida coerência diante de outros fatores relevantes ao contexto e sem forte sustentação empírica, segundo autores da área (JOHNSTONE, 2002,entre outros), são direcionadas por três justificativas básicas, que devem, ressaltar, ser objeto de reflexões e análises críticas: a) quanto mais cedo, melhor; b) quanto mais, melhor; c) sem inglês não se atinge sucesso, em perspectiva alguma, na sociedade atual.

Claro se torna, portanto, que as principais vantagens atribuídas à LEC pelo senso-comum apresentam-se diretamente relacionadas a concepções inatistas de linguagem e aprendizagem, que nos remetem à polêmica hipótese do Período Crítico (LENNEMBERG, 1967), bem como a visões capitalistas e neoliberais atreladas ao ensino de línguas (GRADDOL, 2006). Esses pressupostos alimentam, por sua vez, um sistema opressor, caracterizado por desigualdades fundamentais em amplos e variados aspectos, por entender que as competências e/ou capacidades desenvolvidas na nova língua devam servir à instrumentalização do indivíduo, permitindo a ele inserir-se na sociedade, de modo aparentemente bastante conformista e pouco questionador, nos mais variados aspectos.

Em contrapartida, recorrentes também têm sido as contestações às premissas tomadas como indicativas da necessidade do ensino de línguas na infância com base nas razões supracitadas (BREWSTER et al., 2002; MOON 2005). Isto ocorre com base no reconhecimento de que evidências de melhores resultados ligados aos impactos positivos da idade no processo de aprendizagem da LI, quando unicamente atrelados à maior plasticidade do cérebro e às capacidades inatas e mais favoráveis à aquisição de uma nova

língua (LENNENBERG, 1967), revelam-se ainda bastante conflituosas, conforme já salientado, em virtude de uma série diversa de razões.

Primeiramente, a vertente defensora da relação, direta e determinante, entre resultados bem sucedidos, no que concerne ao ensino-aprendizagem da LI e o fator idade, tomam como referência a idealização do falante nativo e vislumbram, sob concepções inativas, a *acuidade* fonológica e gramatical no processo, em detrimento do foco na *inteligibilidade* (GRADDOL, 2006), que caracteriza, de modo ainda bastante polêmico, devo ressaltar, as interações sociais dentro da proposta de ensino-aprendizagem de inglês na vertente do *World English* (RAJAGOPALAN, 2003, 2005). Outro aspecto restritivo em relação à hipótese de um período crítico na aprendizagem de línguas recai na origem, natureza e contexto dos estudos que lhe servem de embasamento, os quais apresentam seu foco estritamente voltado a situações de imersão e inviabilizam uma transposição direta dos resultados observados para outros contextos de ensino de LI.

Caminhando na mesma direção dos apontamentos descritos, muitas outras ressalvas têm sido apresentadas por diversos especialistas da área, frente à influência das vertentes teóricas de bases tradicionais e inatistas usualmente adotadas para orientar ensino-aprendizagem de LEC. Mostram-se evidentes para teóricos e profissionais deste campo (CAMERON, 2001; BREWSTER et al., 2002; entre outros) as desvantagens e restrições da adoção de práticas pautadas por correntes formalistas e funcionais, aqui entendidas, de modo geral, como tradicionais. Parece ser consensual o entendimento de que tais vertentes tendem a promover um ensino de línguas demasiadamente calcado em funções e itens lexicais e lingüísticos, que engessa e artificializa as práticas de sala de aula, ao distanciá-las do modo como a linguagem, com seu caráter multissemiótico, é usada na atualidade, assim como das práticas sociais vivenciadas pela criança (EVANS, 2005).

Quando orientado por concepções teórico-filosóficas tradicionais, o processo de ensino de LI/LE tende a distanciar-se de interações significativas (VYGOTSKY, 1978) e situadas (GEE, 2004), imprescindíveis para a efetiva aprendizagem por parte da criança (WOOD, 1998), em qualquer situação e contexto, evidenciando-se, portanto, conflitante frente aos propósitos transformadores que justificam a inclusão da LI/LE nos âmbitos do EFL.

Nessa perspectiva, ao se tomar como pressuposto básico e propulsor do ensino de línguas no início da EB sua natureza formativa (BREWSTER, et al., 2002; ELLIS, 2004; MOON, 2005; ROCHA, 2006, 2007), que, atrelada aos direitos lingüísticos vigentes em nível mundial, bem como ao papel do inglês como língua do mundo (RAJAGOPALAN, 2003; 2005) e à capacidade de pensamento crítico e ativo da criança (EVANS, 2005; MOON, 2005), proporcionam-lhe também um potencial transformador e protagonista (EVANS, 2005; MOITA LOPES, ROJO, 2004), indagações sobre a idade ideal passam a não mais fazer sentido. Em contrapartida, passam a ser centrais os questionamentos sobre as melhores condições e meios mais efetivos de concretizar o ensino de LI, tanto em escolas de idiomas, quanto no que diz respeito aos anos iniciais do EF público, para que ele possa auxiliar no desenvolvimento intercultural dos aprendizes, bem como, respectivamente, assumir seu local de direito na Matriz Curricular desse Ciclo, cumprindo satisfatória e qualitativamente seu papel (trans)formador.

A partir desses princípios, passo a ressaltar a urgência de nos voltarmos aos fatores que atualmente revelam-se como influências restritivas a uma educação linguística de qualidade no EFI e tomá-los, não como empecilhos capazes de obscurecer o papel da LI como recurso transcultural (ROCHA, 2007) e, portanto, como elemento essencial para a construção da cidadania plena, mas como privações sofridas (ROJO, 2006) que devem ser problematizadas e superadas, por meio de políticas socioeducacionais adequadas e medidas, em vários níveis e âmbitos, informadas e comprometidas com a educação de línguas ética e calcada na política da diferença ou da adversidade (CELANI, 2004; MOITA LOPES, 2003, 2005).

Nessa vertente, entendo que se faz urgente trazer para o centro da arena da educação formal em LI ou LE, de forma incisiva, além de questões voltadas a disciplinarização do inglês no EFI, também aspectos correlatos, tais como a busca por meios mais efetivos de se operacionalizar a recontextualização didática de princípios orientadores de caráter crítico nesse campo, a delimitação sobre o perfil desejável do profissional a atuar nessa área e a discussão sobre sua formação.

Em outras palavras, passam agora a ser urgentes e vitais para a área, incursões que abarquem meios e propostas que se voltem à sustentação de um ensino que possa promover a apropriação da LI/LE, na medida em que possibilita deslocamentos, novos modos de se experienciar valores universalizados (LANDAY, 2005) e, também, a construção de novos discursos e identidades (MOITA LOPES, 2003, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2005), neste caso, possivelmente, *cantar, brincar* ou *contar* (ROCHA, 2006), culturas e identidades locais (BHABHA, 2005; EVANS, 2005), sob perspectivas bakhtinianas

2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI/LE NA INFÂNCIA E O CÍRCULO BAKHTINIANO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante da densidade das teorizações linguístico-filosóficas de Bakhtin e seu Círculo, primariamente pensadas para o campo da Arte e da Literatura, pode parecer, a princípio, demasiadamente complexo tratar o ensino-aprendizagem de inglês na escola regular, seja ela de ordem pública ou privada, sob um enfoque enunciativo-discursivo.

Nessa perspectiva, para muitos, o diálogo com as idéias bakhtinianas pode, ainda, soar um pouco distante da realidade reconhecidamente enfraquecida da educação formal de línguas, em âmbito nacional, pelas várias restrições impostas à área. Entre elas, de modo mais específico, é possível citar o caráter optativo do ensino de línguas estrangeiras (LE) nas séries iniciais da Educação Básica (EB), aliado à inexistência de orientações teórico-práticas oficiais e programas nacionais do livro didático específicos para esse contexto. De forma geral, podem ser ainda citadas a precária formação do professor de línguas, a baixa carga horária e o crescente descrédito da disciplina que, entre outros fatores, tendem a impactar negativamente a ação e a identidade do profissional que atua neste campo.

Juntamente com Hall et al (2005), entretanto, parto aqui da premissa de que o embasamento em princípios oriundos da teoria bakhtiniana, por sua orientação dialógica e sua perspectiva situada, pode trazer significativas contribuições ao processo de ensinar e

aprender línguas na educação regular, fazendo com que esse ensino possa vir a cumprir o papel (trans)formador (ROCHA, 2007) que lhe é devido nesse âmbito.

Vale também ressaltar que, diferentemente do que ocorre na área de língua materna (LM), as teorizações bakhtinianas podem ser consideradas um referencial bastante recente no campo de LE, tanto no que diz respeito ao Ensino Fundamental (EF) quanto ao Ensino Médio (EM), ainda que os princípios oficialmente estabelecidos para a educação de línguas em nosso país voltem-se à construção da cidadania e, para tanto, apontem para a extrema relevância de perspectivas teórico-metodológicas histórico-culturalmente situadas, que abordem a linguagem como prática social ou discurso. De forma mais saliente, faz-se presente nesse contexto a noção de gêneros como organizadores do ensino-aprendizagem de línguas (PINTO, 2002; CRISTOVÃO, 2002; CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2006; entre outros) e de cursos de formação docente (CRISTOVÃO, 2002; ROCHA e SILVA, 2007; entre outros). Entretanto, conforme também observado por Hall et al (2005) em âmbito internacional, embora em ascendência, revelam-se ainda notadamente escassos, ou praticamente inexistentes, também em nosso país, trabalhos centrados na recontextualização didática (MARANDINO, 2004) das idéias de Bakhtin e seu Círculo de modo mais abrangente.

Diante do exposto, sigo tecendo considerações sobre alguns conceitos-chave da teoria enunciativo-discursiva do Círculo bakhtiniano, realocando-os para o campo aplicado, mais especificamente para a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI) no Ensino Fundamental I (doravante EFI) público, foco de meu doutoramento².

Assim sendo, buscando delinear suas implicações positivas para a educação de línguas no contexto focalizado, abarco neste trabalho algumas noções centrais do pensamento bakhtiniano, tais como *dialogismo*, *plurilinguismo* e *plurivocalidade*, como também *polifonia* e *apropriação*. Outros conceitos bakhtinianos, igualmente importantes para as questões que me proponho aqui a discutir, são tangencialmente discutidos, já a partir de uma releitura de autores das áreas da Educação e do ensino-aprendizagem de LE, entre elas, a idéia de *autoria* na infância (ROWE, 2005) e na educação de línguas (VITANOVA, 2005), bem como as noções de *cronotopo* e *carnevalização* (SHIELDS, 2007; LIN e LUK, 2005).

3. A NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM, LETRAMENTOS E PROFICIÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Orientar-se por premissas bakhtinianas significa, primeiramente, reconhecer a natureza dialógica da linguagem, como também o ininterrupto movimento de contraposição e eventual hibridização entre o individual e o social que permeia todas as relações humanas, constituindo o sujeito e a realidade. Isto porque, segundo pressupostos enunciativos, é a partir da interação verbal (oral e escrita), imersa em um incessante processo de constituição

² É pertinente esclarecer que a restrição desse estudo a uma só língua – LI deve-se, principalmente, ao papel que esta exerce como língua internacional (McKAY, 2002) na atualidade, às ligações com minha formação e atuação profissional e às limitações de tempo características da pesquisa na área aplicada, distanciando-se, portanto, de perspectivas monolínguas e excludentes frente à educação linguística. Para marcar a pluralidade neste sentido, passo, daqui por diante, a usar o termo LI/LE.

e ruptura entre o *Eu* e o *Outro*, ou seja, fundamentalmente marcada pelo dialogismo, que surge a consciência do indivíduo como ato sociocultural e ideologicamente orientado.

Para Bakhtin/Volochinov (2004 [1929], p. 32), as relações humanas são dialógica e axiológicamente construídas pela linguagem, em um dado momento sócio-histórico. A realidade, pois, reflete-se e refrata-se, incessantemente, no entrelaçamento, contínuo e conflituoso, de uma multiplicidade complexa de fios, que dá forma à linguagem e no qual se fundam as relações humanas em seus múltiplos domínios, em espaços e tempos marcados sócio-econômica, cultural e historicamente. Claro está que, na contemporaneidade, pelo impacto das tecnologias da comunicação e informação nas relações sociais, as interações pela linguagem se expandem e se transformam, revelando uma natureza multissemiótica (MOITALOPES e ROJO, 2004).

Orientados pelo pensamento bakhtiniano, podemos compreender que sentidos são construídos, dialética e dialogicamente, através da inter-relação constante entre o histórico e o presente, por sua vez, sempre em devir. Portanto, em meio a esse processo dinâmico e conflituoso de intensa interação, axiológicamente orientado entre o individual e o social e entre o passado e o presente, é que o sujeito se constitui e, de modo singular, enuncia, fazendo ecoar sua voz. É importante destacar que, por vezes, entende-se, de acordo com Bakhtin (1988 [1934-35]), a pluralidade de discursos, as múltiplas refrações, ou, conforme bem explicita Rojo (2007a, p. 1768), as “perspectivas axiológicas,” os “índices de apreciação de valor”, que permitem, por meio da materialidade semiótico-axiológica da linguagem, que sujeitos, situados historicamente, apreendam a realidade e enunciem o mundo.

É sabido que o Círculo bakhtiniano opunha-se tanto ao subjetivismo idealista, quanto ao objetivismo abstrato. No campo da linguagem, especificamente, essa contraposição era explicitada e fortalecida, entre outros, pelo conceito de enunciado, entendido como a unidade mínima de sentido, ou, nas palavras de Bakhtin (2003 [1979/1953], p. 329), como “um conjunto de sentidos”, concreto e único, que historicamente dava forma e, também, materializava-se pela comunicação verbal.

Segundo a teoria da enunciação bakhtiniana, portanto, a relação dialógica é uma relação de sentido(s) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal (multissemiótica) e que, embora pressuponha a existência de um sistema linguístico, não se realiza plenamente no plano de seus elementos formais. A produção e a compreensão do enunciado, nessa vertente, implicam sempre uma responsividade, e, por conseguinte, um juízo de valor. Na medida em que toda a palavra é proferida por alguém e para alguém, em determinados tempo e espaço históricos, o signo compõe-se de duas faces, sendo que, em todo e qualquer signo coexistem índices de valor contraditórios. Consequentemente, travar relações por meio da linguagem exige, assim, que sejam assumidas, incessantemente, posições avaliativas frente a tudo e a todos.

De modo resumido, pode-se dizer que, no escopo da Teoria da enunciação de Bakhtin e seu Círculo, toda a palavra carrega consigo um sentido ideológico ou vivencial, sendo a linguagem uma atividade que se materializa, de modo sempre axiológicamente determinado, por meio de enunciados únicos, irrepetíveis, socialmente orientados e concretamente situados, denominados gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1979/1953]), que emergem, de forma relativamente estável, do universo de valores em que se encontram inseridos os participantes da interação social. Nessa perspectiva, a linguagem somente adquire *vida* na

concretude da comunicação verbal (ou multissemiótica), perdendo seu sentido e propósito se abstraída de seu contexto histórico.

Uma das contribuições significativas desse enfoque enunciativo-discursivo frente à linguagem para o ensino de LI/LE no EFI, a meu ver, é que ele notadamente se contrapõe a toda e qualquer visão que, ao desvincular a linguagem de sua realidade material, acaba por conferir-lhe uma natureza autônoma, estática, restrita e idealizada, como ocorre, por exemplo, em vertentes estruturalistas, severamente criticadas por Bakhtin e seu Círculo.

Segundo Bakhtin (2003 [1979/1953]), não se pode compreender sob um prisma puramente linguístico (mecânico), a natureza da inter-relação entre linguagem, sujeito e mundo. Isto significaria negligenciar o projeto (a intenção) do sujeito e sua realização na comunicação. Significaria, ainda, destituí-la de todo seu sentido, pelo apagamento da vontade enunciativa do sujeito, da posição que assume como autor do enunciado, bem como do caráter dialógico das relações humanas. Desse modo, distante de ser algo periférico, tangencialmente abordado no que concerne à linguagem e ao seu tratamento no processo de ensino de línguas, o diálogo (no sentido bakhtiniano do termo), conforme bem destaca Hall et al (2005), deve ser considerado sua essência.

Orientar-se por tais premissas implica, portanto, a impossibilidade de abordarmos qualquer recurso ou materialidade linguística separada de seu(s) contexto(s) de uso. Mais que isso, significa abordar a linguagem como prática social, necessariamente levando-se em consideração as especificidades das infinitas situações sociais que integram a vida cotidiana, em seus variados campos e esferas, observando, entre outros fatores, como a linguagem funciona nesses eventos, quais discursos e vozes neles circulam, os indivíduos que deles participam, suas posições sociais, possíveis valorações e visões de mundo, os propósitos e formas da interação, seus recursos e meios.

A natureza situada, discursiva e dialógica do enfoque bakhtiniano, a meu ver, permite-nos respeitar o modo de funcionamento da linguagem na sociedade, bem como perceber os alunos do EFI público como sujeitos que ocupam espaços discursivos particulares, populando-os com significados singulares e linguagens sociais distintas (LIN e LUK, 2005). Deste modo, as teorizações bakhtinianas levam-nos necessariamente a considerar os contextos sociais, marcados discursiva e historicamente, em que os alunos encontram-se inseridos, bem como os letramentos (ROJO, 2009a; EVANS, 2005) que vivenciam, a fim de se possam estabelecer, de modo mais informado, os letramentos necessários para sustentar seu engajamento pleno na sociedade e vivenciar a pluriculturalidade.

Em outras palavras, olhar para o ensino-aprendizagem de LI/LE nos anos iniciais do EF sob as premissas explicitadas leva-nos, fundamentalmente, a compreender a importância de que os alunos envolvam-se em situações de comunicação que, necessariamente, evidenciem propósitos sociais reais e respeitem o modo como as práticas de linguagem circulam nos diferentes âmbitos e esferas da sociedade, buscando promover a interculturalidade (MAHER, 2007)³. O diálogo com fundamentos bakhtinianos implica, ainda,

³ A noção de interculturalidade aqui defendida embasa-se na visão de Maher (2007) sendo, portanto, de modo sucinto, entendida como a confluência de culturas, que se influenciam mutuamente, hibridizando-se e transformando-se continuamente nesse processo. Dessa forma, não fazemos aqui distinção entre inter e transculturalidade.

que essas práticas respeitem o universo dos alunos (EVANS, 2005), bem como suas características como aprendizes de línguas (WOOD, 1998), procurando criar um elo entre *casa e escola* (PAHL e ROWSELL, 2005, 2006), ou seja, entre práticas do cotidiano infantil e da esfera escolar e buscando, ao mesmo tempo, maximizar a agentividade desses alunos (BAZERMAN, 2004), para que papéis, relações sociais, posicionamentos e avaliações possam ser questionados.

Nessa perspectiva, o papel hegemônico assumido pelo inglês no sistema educacional (LIN e LUK, 2005) pode ser subvertido, ou carnavalizado, como preferem as citadas autoras, permitindo que o ensino-aprendizagem de LI/LE transcenda objetivos comunicativos ou práticos, ao assumir seu papel (trans)formador, confrontando tanto práticas culturais locais quanto globais. Sob esse enfoque, creio, juntamente com Lin e Luk (2005), que o ensino de inglês no EFI abarque, necessariamente, a linguagem em todos os seus níveis e âmbitos, trazendo também para o centro desse contexto, os diferentes papéis assumidos pela LI/LE no mundo, bem como os diferentes modos de se usar e de se falar essa língua. Orientadas por uma perspectiva situada e discursiva, tais práticas, igualmente embasadas em vertentes críticas nesse cenário (COMBER, 2005), oferecem aos alunos a possibilidade de aprender essa língua, desenvolvendo e expandindo letramentos que viabilizem uma ação protagonista (MOITA LOPES e ROJO, 2004) na sociedade contemporânea, como também ampliando seus “próprios repertórios de diferentes linguagem sociais” vinculadas à LI/LE, “para uma pluralidade de propósitos” (LIN e LUK, 2005, p. 96).

A meu ver, portanto, o enfoque bakhtiniano auxilia-nos a repensar orientações e ações voltadas à LI/LE no EFI, com vistas a transcender o trabalho calcado na bipolaridade oralidade/escrita, na integração escolarizada das quatro habilidades e no foco, restrito, em funções de linguagem e capacidades cognitivas, rumo à promoção de práticas histórico-culturalmente situadas que circulem, também e principalmente, fora das paredes das salas de aulas. Desse modo, sob uma perspectiva crítica e voltada à política da adversidade (MOITA LOPES, 2005), por entre limitações e privações sofridas (ROJO, 2006), torna-se possível aproximar a escola da vida e tornar o ensino mais significativo.

Em minha aceção, as premissas supramencionadas ecoam Scaramucci et al. (2008), no que tange aos objetivos orientadores do ensino-aprendizagem de LI/LE nos anos iniciais do EFI. Compartilho o entendimento das autoras acerca da centralidade da noção de proficiência(s) para o processo educacional em questão, sendo também aqui o referido conceito compreendido em seu nível técnico, e, portanto, como bem destaca Scaramucci (2000, p. 14, ênfase no original), considerado um “conceito *relativo*, que procura levar em conta as especificidades das situações de uso futuro da língua”. A meu ver, o reconhecimento de que existem *várias proficiências*, condicionadas ao uso propositado da língua (SCARAMUCCI et al., 2008), articula-se com o desenvolvimento de múltiplos letramentos (COPE e KALANTZIS, 2000) em LI/LE, os quais, por sua vez, implicam a triangulação de culturas locais, escolares e valorizadas, admitindo-se e validando, assim, a pluriculturalidade (ROJO, 2009a).

3. ALI/LE NO EFIPÚBLICO E OUTROS CONCEITOS-CHAVES BAKHTINIANOS: EM BUSCA DE TERCEIROS ESPAÇOS

Conforme teoriza Bakhtin (2003[1979/1953], p. 294-295), encontramos-nos imersos em um universo pleno de palavras do(s) outro(s), que trazem consigo o seu tom valorativo e a sua expressão, elementos esses que “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. Nossa atuação no mundo implica, desta forma, construir nossa orientação nesse universo de quadros axiologicamente contrapostos, sendo que, ao fazê-lo, travamos um embate dialógico entre as *palavras alheias* e as *palavras próprias*, até que, eventualmente, discursos tornem-se internamente persuasivos. Em nossas relações sociais, portanto, vivenciamos um eterno debate, em que sentidos individuais e coletivos são dialogicamente produzidos e incorporados pela linguagem, o que mantém o sujeito, a história e a própria linguagem, dialeticamente, em constante transformação.

Ao buscar compreender o pensamento bakhtiniano, assumo, conseqüentemente, que é na idéia de dialogismo ininterrupto que se fundam e se sustentam as noções de alteridade e de um sujeito sempre inacabado, concomitantemente individual e social, singular e plural, que, no confronto, vivencia o processo, ininterrupto e tenso, de tornar palavras alheias, próprias. Esse processo de apropriação, que constitui a “nossa palavra” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 145) e deriva da tensão dinâmica e incessante entre a palavra autoritária exterior e a palavra persuasiva interior, por entre fronteiras tênues e praticamente imperceptíveis, é o que dá vida histórica à palavra.

É também uma importante premissa bakhtiniana a idéia de que todo desenvolvimento e crescimento se fundam no conflito, na desestabilização. Assim sendo, para Bakhtin (1988 [1934-35]), a palavra internamente persuasiva é uma palavra contemporânea, nascida na zona de contato com o presente inacabado, orientando-se para o ser em devir. Conforme pontua Faraco (2003, p. 56-57), pode-se dizer que o eixo central do pensamento teórico do Círculo recai na “dialogização das vozes sociais”, ou seja, no “encontro sociocultural dessas vozes e na dinâmica que aí se estabelece”. Isto porque, é no entrecruzamento, nas fronteiras do confronto das vozes ou línguas sociais e no embate incessante e multiforme que travam entre si, que outros discursos também se formam, que outras vozes passam a existir.

Nesse contexto, é destacando a dinamicidade semiótica que o Círculo bakhtiniano abarca o conceito de heteroglossia, sinônimo de multi ou plurivocalidade. Segundo pressupostos da teoria da enunciação, os signos têm um caráter multissêmico, sendo a heteroglossia a condição de funcionamento destes nas sociedades humanas, uma vez que, sem ela, não há significação. É preciso, pois, situar o enunciado em um processo dinâmico, conflituoso e axiologicamente marcado de diálogo com outros enunciados, para que se possam apreender os embates sêmicos que produzem os sentidos. Deste modo, a heteroglossia diz respeito à heterogeneidade da linguagem, quando vista pela perspectiva da multiplicidade de vozes sociais, que se encontram em permanente confronto.

Nessa perspectiva, faço minhas as palavras de Landay (2004) ao sintetizar o pensamento bakhtiniano, salientando a eterna tensão entre forças centrípetas (que visam à estabilização) e centrífugas (que visam à transformação), que permeia o movimento incessante e simultâneo da linguagem, sempre viva e ativa, em uma infinita gama de direções.

Por um lado, na linguagem, atuam forças em movimento centrípeto, com vistas à estabilização, à centralização, à homogeneidade e à completude. Por outro, agem centrifugamente as forças que buscam transformação, heterogeneidade, abertura e diversidade.

Juntamente com Hall et al (2005), admito que recontextualizar (MARANDINO, 2004) tais pressupostos para o ensino de LI/LE significa buscar, primeiramente, compreender como o mundo funciona para Bakhtin e seu Círculo, tentando perceber a materialização dos conceitos da teoria bakhtiniana na dinamicidade das situações e relações humanas no campo da educação linguística. Nesse sentido, pode-se dizer que, grosso modo, fazer parte do mundo, para o círculo bakhtiniano, é integrar um movimento incessante, de constituição e ruptura, de forças opostamente direcionadas.

Em meio a essa luta, cruzam-se uma multiplicidade de vozes, ou seja, posições ideológicas, que podem relacionar-se harmonica ou conflituosamente. Imerso nessa infinidade de fios socioideologicamente marcados, que se movimentam em uma multiplicidade de direções, em um ambiente, portanto, heteroglóssico, o indivíduo entra em contato com palavras (valores, idéias, perspectivas ideológicas etc.) alheias, ou seja, com discursos *do Outro*, submetendo-os às suas intenções e posições, transformando-os de modo singular e, assim, tornando o que era estrangeiro, próprio. Desse modo, a constituição do indivíduo, sua visão e maneiras de ver e posicionar-se diante do mundo, das coisas e das pessoas, não são diretas, mas impregnadas de valorações, refratadas por múltiplas perspectivas.

Segundo premissas bakhtinianas, portanto, a linguagem não é neutra, uma ou transparente. Ela é povoada por intenções, valores, idéias e perspectivas, algumas consonantes, outras conflitantes (ou polifônicas, na terminologia bakhtiniana), mas sempre ideologicamente marcadas, as quais constituem o sujeito e permeiam todas as práticas em que este se envolve. Sob essa ótica, o mundo polifônico, seja ele ligado à literatura e à arte, seja ele vinculado às relações cotidianas, pode ser concebido como aquele em que inúmeras vozes circulam e interagem de maneira independente, mas sempre dialogizada e conflituosa. A polifonia abarca, desta forma, o diálogo, no sentido amplo do termo, e o confronto, sem, entretanto, implicar a fusão das diferentes vozes por completo.

Por sua vez, no escopo da teoria bakhtiniana, o plurilinguismo é criado, originalmente para expressar e contrapor, mais diretamente, o modo como as vozes se apresentam na poesia e na prosa romanesca. Ao tratar da estilística contemporânea, Bakhtin (1988 [1934-35], p. 74) estabelece que, além da plurivocalidade, é também através do plurilinguismo que “o romance orquestra todos os seus temas, todo seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo”. Entendido como “o discurso de outrem na linguagem de outrem”, o plurilinguismo, ao ser introduzido no romance, serve, principalmente, para “refratar a expressão das intenções do autor”, imergindo o texto literário em uma multiplicidade de linguagens sociais, de discursos (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 127). Na acepção de Rojo (2007a), entretanto, este pode extrapolar o âmbito artístico e, de forma mais abrangente, ser entendido como a pluralidade de perspectivas axiológicas constitutiva da linguagem enquanto prática social situada, de um modo geral.

Corroborando o pensamento da autora, partilho também com Fiorin (2006) a idéia de que o plurilinguismo (ou poliglossia) funda-se, pois, na contraposição ao monologismo, à univocalidade e ao entendimento da língua como algo puro, completo e fechado. Isto

porque, as línguas e linguagens sociais, segundo premissas bakhtinianas, conforme já especificado, coexistem dialética e dialogicamente em espaços e momentos sócio-historicamente marcados, interpenetrando-se e influenciando-se mutuamente, em um movimento sem fim, de constante interação, ruptura e transformação.

Em minha acepção, são esses espaços, marcados pela interseção de diferentes vozes, línguas e linguagens sociais e também pela confluência, tensa por natureza, de diversas culturas- locais, globais, institucionalizadas, valorizadas, de massa (ROJO, 2009a), que devemos criar nas aulas de línguas, sob perspectivas éticas e transformadoras, voltadas à inter/transculturalidade. Esses espaços plurais, de contato, tensão, fusão e transformação, chamados de terceiros espaços por Kostogriz (2005), propiciam a apropriação de discursos múltiplos, não centralizadores, tornando-os internamente persuasivos. Em meio ao plurilinguismo que caracteriza tais espaços, multiletramentos em LE/LI podem ser desenvolvidos, bem como uma multiplicidade de saberes pode ser (re)construída, sob uma perspectiva crítica (KUBOTA, 2001, 2004), que questione valores, posições e situações, e valide as diferenças. Nesse prisma, entendo o inglês como um recurso transformador, ou, ecoando Star e Griesemer (1989), como um objeto híbrido, por natureza.

Principalmente por trazer à baila a idéia de confronto, hibridação, além da noção de *estrangeiro (o Outro)*, algumas particularidades do conceito de plurilinguismo merecem, em minha acepção, ser mais explicitamente pensadas em relação ao ensino de LI/LE na escola regular, o que passo agora, de modo breve, a fazer.

4. DIÁLOGOS COM BAKHTIN: À PROCURA DO PLURILINGUISMO NO INGLÊS NO EFIPÚBLICO

Assim como pontuam Hall et al (2005), Ball e Freedman (2004), entre outros, defendo e aqui reitero que a forma bakhtiniana de compreender o mundo, histórico-cultural e discursivamente orientada, traz consigo várias implicações positivas ao ensino de línguas, sendo uma delas a possibilidade de se materializar o plurilinguismo no âmbito do EFI público, geralmente marcado, conforme sucintamente buscarei descrever, por visões monolíngüísticas e monoculturais.

Ao adentrar as salas de aula no contexto acima indicado na qualidade de língua franca ou internacional (McKAY, 2002), o inglês acaba sendo visto estritamente sob perspectivas instrumentais ou práticas, que impõem ao processo de ensino o objetivo primário de comunicação com fins bastante específicos (acadêmicos, negócios, turismo, entre outros), conforme pontua Kuo (2006). Embora inegavelmente importantes, esses propósitos representam uma restrita faceta do amplo papel que essa língua pode exercer, se vista sob perspectivas críticas, transformadoras e inter/transculturais, tendendo a obscurecer a natureza dialógica, polifônica, plurilíngüe e pluricultural, que permeia toda e qualquer prática social.

A LI/LE, nas condições de língua internacional (McKAY, 2002), portanto, embora busque superar discursos adversos (RAJAGOPALAN, 2004, 2005a/b), acaba mantendo, primária e controversamente, as características de uma língua estrangeira, ou seja, uma língua *do Outro*, que, de forma centralizadora, autoritária e idealizada, impõe as visões,

valores e perspectivas que a constituem como uma linguagem social única. Para ser mais precisa, orientando-me pela perspectiva bakhtiniana, e não sem confrontos, passo a relacionar o inglês, entendido como língua internacional, também à palavra autoritária, na medida em que essas maneiras de concebê-lo continuam a manter a centralidade (e a superioridade, portanto) do falante nativo, por meio da noção de inteligibilidade internacional (McKAY, 2002), por exemplo.

É importante aqui esclarecer que, sob perspectivas enunciativo-discursivas, o autoritarismo pode vir a encarnar diferentes conteúdos, entre eles, o próprio autoritarismo, a autoridade em quaisquer níveis e formas, o tradicionalismo, o oficialismo, além do *universalismo*. Diante dessas premissas, no que concerne à área de ensino de LI/LE, podemos entender que uma língua que se denomina global, universal ou internacional, de um modo ou de outro, já se impregnou de vozes centralizadoras e acaba, em um movimento centrípeto, impondo a unicidade (mesmo na diversidade). Conforme bem pontua Nigel Hall (1997a, p. 36), citado por Canagarajah (2005, p. 3), “é quando um discurso esquece que é situado, que ele tenta falar por todos”⁴. Desse modo, com Rajagopalan (2004, 2005a/b) entendo que devemos questionar o vínculo demasiadamente estreito entre o inglês e seus falantes nativos como seus proprietários legítimos.

Assim sendo, apoiada em Kubota (2001b) e também apropriando-me do pensamento e do linguajar de Bakhtin (1988 [1934-35], 84-85), assumo que o inglês, como língua internacional, continua servindo às “tendências centralizantes da vida ideológica”, de um modo geral, apresentando uma forte “orientação para a unidade”, conforme já descrito. Sob este prisma, a LI/LE acaba por levar-nos, na qualidade de sujeitos falantes de línguas outras, mas que vivem em um mundo, direta e indiretamente, impregnado por incontáveis práticas sociais vinculadas ao inglês, a continuamente tomá-lo como palavra alheia, “estrangeira”, sem dela realmente nos apropriarmos. Claro está, portanto, que tal situação necessita ser revertida no campo educacional, se realmente desejamos e acreditamos no ensino-aprendizagem de LI/LE como recurso transformador (ROCHA, 2007).

Por outro lado, entendo também que, o inglês, quando visto sob a concepção do *World English* (RAJAGOPALAN, 2004, 2005a/b), em que este é compreendido como um fenômeno *sui generis*, pelos impactos sociais, culturais e linguísticos que sua expansão exerce em âmbito mundial, pode paradoxalmente contribuir para o monologismo. Isto porque, se abarcada sob concepções pouco críticas, ao buscar acirradamente refutar um pólo (o *Outro*), a LI, nessa vertente, pode acabar correndo o risco de prender-se demasiada e estritamente a outro (o *Eu*), igualmente apagando o dialogismo, silenciando diferenças e permitindo que discursos opressores continuem a circular fortemente nos espaços de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, com base em Souza Santos (2005), creio ser preciso fazer com que o local venha também a agir contra-hegemonicamente, ou seja, translocalmente, para que aflorem a diversidade, a polifonia e o plurilinguismo. Convenço-me, portanto, ao lado de Rajagopalan (2009), mas também apoiada em Kubota (2001b), Matsuda (2003) e Sewell (2009), de que, no *World English*, em que a questão da posse da língua é posta em cheque,

⁴ Minha tradução. No original, “it is when a discourse forgets it is placed that it tries to speak for everyone else”.

deva haver lugar também para os Ingleses do Mundo (*World Englishes*) (BRUTON, 2005), sob uma perspectiva, desnecessário dizer, crítica, ética e transformadora (KUBOTA, 2001, 2004).

A fim de superar esses confrontos, sem a falsa ilusão de acabar com os conflitos, entendo ser preciso revisitar o conceito de LI/LE sob um enfoque contemporâneo, dialógico e plurilíngue, que se contraponha fortemente às noções e discursos veiculados por visões mais tradicionais de linguagem e de ensino-aprendizagem, conforme exemplificado no início dessa seção.

Assim sendo, vale novamente pontuar que, em uma abordagem estruturalista, funcional ou essencialmente comunicativa (ASSIS-PETERSON, 2008), em que o foco central é na comunicação internacional, sem a preocupação com questões identitárias (COX e ASSIS-PETERSON, 2001), o inglês é visto como uma língua una, fechada em si mesma, pertencente a um falante nativo (a um *Outro*) idealizado. Nessa vertente, em que também predominam perspectivas monoculturais, a LI/LE afasta-se da natureza dialógica e plurilíngue da linguagem, para assumir um caráter abstrato, vinculado prioritariamente à parte sistêmica da língua, em um processo que negligencia a significação, os sentidos que são construídos nas relações heteroglóssicas e dialógicas travadas nas práticas sociais diversas que integram a sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a LI passa a ser compreendida e tratada como um sistema autônomo, que se constitui estritamente por elementos sintáticos, fonético-fonológicos, léxicos e semânticos estáveis. Ensiná-la ou aprendê-la, nesse escopo, implica assumir como objetivo a utilização, com a máxima acuidade, desse sistema linguístico abstrato e imutável, fazendo-o da maneira mais próxima possível do falante considerado seu *domo legítimo*, nas diversas situações em que essa língua, também idealizadamente, é usada.

Diferentemente dos conhecimentos de natureza multicultural e crítica que se constroem em um processo de ensino-aprendizagem que tome o inglês como recurso transformador ou como objeto híbrido (STAR e GRIESEMER, 1989), o ensino-aprendizagem de LI/LE sob abordagens tradicionais, funcionais e/ou comunicativas, a meu ver, prioriza o conhecimento sistêmico, mesmo que de forma contextualizada, a compreensão das funções linguístico-comunicativas da língua em uso e, por fim, o desenvolvimento da competência comunicativa (CANALE e SWAIN, 1980), respectivamente, podendo esta última ser caracterizada como um produto final, fechado e monolítico, a ser alcançado.

Assim sendo, acabam por adentrar as salas de aula de inglês, de um modo geral, principalmente situações orais cotidianas, privilegiando-se cenários ligados a viagens, negócios ou à esfera doméstica, além de diálogos escolarizados (elaborados com o propósito único de ensinar a língua, sem preocupação com o uso social e situado da linguagem) entre personagens geralmente estereotipados e muito diferentes das diversas realidades e identidades vivenciadas pelos alunos do EFI público. Nesse âmbito, a cultura é abordada com propósitos prioritariamente informativos, distantes de um trabalho com a heterogeneidade, que se mostre ligado à ideia de constituições identitárias, marcadas sócio-historicamente. Consequentemente, tais propostas revelam-se aquém das práticas sociais que poderiam potencializar a construção dos multiletramentos (na LI/LE e por meio dela) necessários para a cidadania crítica e protagonista, de modo ético e democrático, conforme aqui já especificado.

Nessa direção, no que tangere mais especificamente ao inglês no EFI, vale pontuar que se percebe nos livros didáticos (LD) a preponderância de gêneros orais do cotidiano, sendo a maior parte das canções e brincadeiras centrada no ensino do vocabulário e da gramática, conforme asseveram Rojo et al. (2009). Nessa perspectiva, ecoando as palavras de Silva (1997), pode-se claramente perceber que o enfoque evidenciado nesse contexto continua a desconsiderar o trabalho com base em práticas situadas, preocupadas com a pluralidade cultural e lingüística. Da mesma forma, discursos centralizadores podem igualmente presentificar-se nesse âmbito, por meio de valores e orientações opressoras, veiculadas, entre outros, por histórias e desenhos infantis, que trazem geralmente consigo cronotopias (SHIELDS, 2007), ao cristalizarem, pela fusão centripetamente equilibrada de espaço e tempo, certos funcionamentos sociais, visões de mundo e personagens, fazendo deles um todo inteligível e concreto, que se move autoritariamente.

A este respeito, devemos considerar que, sob perspectivas bakhtinianas, para resistir ao autoritarismo, que se opõe a qualquer tipo de questionamento e mudança, é preciso que o sujeito atue seletiva e ativamente no mundo, potencializando a movimentação das forças descentralizadoras. Para tanto, é necessário que nos apropriemos de discursos de caráter transformador. A fim de constituir-se e desenvolver-se, sob o enfoque bakhtiniano, vale aqui reiterar, o indivíduo deve apropriar-se desses discursos, submetendo-os às suas intenções e posições, transformando-os de modo singular, ou seja, tornando o que era do *Outro*, próprio.

Em outras palavras, segundo o pensamento bakhtiniano, uma atuação ativa e crítica implica a apropriação de discursos desestabilizadores (LANDAY, 2004), admitindo-se a heterogeneidade e as diferenças, além de se conviver positivamente com elas. Em um ambiente, portanto, heteroglóssico, o indivíduo entra em contato com palavras (valores, idéias, perspectivas ideológicas, etc) alheias, ou seja, com discursos do *Outro*, e, assim, também com o inglês como LE (do outro) ou como língua internacional, conforme já indicado. Por conseguinte, passa a ser fundamental para um ensino voltado à cidadania e à inter/transculturalidade (MAHER, 2007), potencializar a circulação de discursos transformadores para, nessas condições, instaurar o plurilinguismo nas aulas de LI/LE na escola regular pública.

Para dizer de outra forma, passa a ser de suma importância que circulem livremente no meio em que se insere o indivíduo, ou seja, nas salas de aula, línguas e linguagens sociais distintas, formas particulares de se expressar por meio da linguagem, que carregam consigo valorações específicas, maneiras de se conceber e de se relacionar no mundo, unindo em torno de si, grupos sociais específicos, tanto na LE como na LM.

Com base nesses pressupostos, entendo, com Hall et al (2005), ser necessário que o dialogismo e o plurilinguismo adentrem as salas de aula de LI/LE de modo amplo, a fim de que essa língua, conforme também assevera Kumaravadelu (2008), possa ser apropriada pelos alunos, permitindo-lhes fazer uso dela para engajarem-se mais efetivamente na sociedade em que vivem, sem que, para tanto, seja preciso silenciar ou oprimir identidades, culturas, valores e linguagens sociais mais localizadas e menos valorizadas (RAJGOPALAN, 2009). Não menos importante, porém, é que, ao longo desse processo, seja-lhes possível, concomitantemente, ter contato com o *Outro*, com o estrangeiro, em suas múltiplas formas e facetas (MATSUDA, 2003; SEWELL, 2009).

Direciono, mais fortemente, nesse momento, as premissas até aqui discutidas para o escopo do EFI público. Defendo, desse modo, sob as perspectivas mencionadas, a inserção da LI/LE na matriz curricular das séries iniciais da EB, até o momento ausente na Matriz Curricular desse âmbito. Meu posicionamento tem como base, primeiramente, a sustentabilidade do processo de ensino-aprendizagem advinda da disciplinarização da LI/LE a partir dos primeiros anos do EF, bem como o potencial formativo que esta assume frente ao período de intenso crescimento e desenvolvimento em que se encontra o aluno nesse momento (BREWSTER et al, 2002).

Além disso, sob perspectivas bakhtinianas, é importante enfatizar que, reconhecidos como indivíduos capazes de pensar e refletir criticamente e considerados consumidores em potencial, já a partir da tenra infância (EVANS, 2005), os alunos das séries iniciais da educação formal precisam também ser orientados a compreender o funcionamento da sociedade, para que, dessa forma, possam envolver-se em práticas de carnavalização da ordem social centripetamente estabelecida (LIN e LUK, 2005), ou seja, sejam capazes de participar de práticas que os levem a desenvolver multiletramentos na língua-alvo, ao mesmo tempo em que se questionam papéis, valorações, idéias e orientações autoritárias.

Ainda nessa mesma direção, conforme já brevemente mencionado, juntamente com Bazerman (2004), creio ser importante visar à maximização do potencial de agência dos alunos nesse âmbito, para que, sob uma perspectiva ética e ativa, seja possível estabelecer bases para a construção de multiletramentos de natureza crítica (COMBER, 2005), como também para o encorajamento de uma posição autoral (VITANOVA, 2005). As noções de posição autoral ou, como prefiro chamar, expressões autorais, fundamentam-se no pensamento de Bakhtin (2003 [1979], p. 390), que reconhece, paralelamente à infinita diversidade de gêneros discursivos, também a existência de incontáveis “formas de autoria na comunicação discursiva do cotidiano”.

De forma resumida, as reflexões propostas até o momento, buscam validar a ideia de que direcionamentos fundamentados no pensamento bakhtiniano podem certamente contribuir para a circulação de uma multiplicidade de vozes sociais no espaço escolar e para o questionamento de valores e orientações opressoras, ao mesmo tempo em que maximizam a agentividade e potencializam capacidades autorais. Nessa perspectiva, creio que as orientações de Bakhtin e seu Círculo, ao serem recontextualizadas para o campo educacional, podem favorecer o trabalho com textos que transcendam a esfera escolar e práticas que levem ao uso significativo da LI/LE em âmbitos diversos, ao confronto de visões e à compreensão de como as linguagens funcionam na sociedade contemporânea.

Diante do exposto, mostra-se pertinente a reflexão acerca de maneiras pelas quais seja possível articular didaticamente o dialogismo, a polifonia e o plurilinguismo no ensino de inglês. Assim, prossigo problematizando sucintamente essa questão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: GÊNEROS DISCURSIVOS COMO ORGANIZADORES DE UMA FORMAÇÃO PLURILÍNGUE EM LI/LE NO EFI PÚBLICO

Ainda com base no pensamento bakhtiniano, vale destacar que, assim como ocorre na estilística romanesca, os gêneros discursivos mostram-se como referenciais que

potencialmente materializam a circulação de diferentes vozes e discursos na aula de línguas, também no contexto aqui privilegiado. Nesse momento, revozeio Cristovão (2002) e Rocha (2008) e passo a destacar que, na qualidade de organizadores dos conteúdos do ensino-aprendizagem de LI/LE (no EFI público), os gêneros de discurso viabilizam o confronto de valores e posições, além da manifestação da heterogeneidade, favorecendo, conseqüentemente, um ensino-aprendizagem voltado à apropriação de conhecimentos, capacidades e letramentos múltiplos, com vistas à atuação ética, protagonista e crítica na contemporaneidade (MOITA LOPES e ROJO, 2004), respeitando-se uma política da adversidade (MOITA LOPES, 2005).

Ao buscar materializar as premissas apresentadas no ensino de inglês no início da EB, com base em Bazerman (2005) reconheço que a aula de línguas, no contexto focalizado, constitui-se por uma multiplicidade de sistemas de atividades, em que circulam uma infinita gama de gêneros (ROCHA, 2008). Ao tomarmos os gêneros como objetos de ensino (ROJO, 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), considerando-se a diversidade linguística e cultural, bem como a infinita gama de práticas sociais que podem viabilizar o engajamento do indivíduo na sociedade contemporânea, de forma crítica e protagonista, entendo, a partir de Rojo (2007a/b), que podemos compreender os próprios elementos constitutivos dos gêneros do discurso, quais sejam, tema, forma composicional e estilo, como embasamento para a recontextualização didática, em seus diferentes níveis de materialização.

Além de organizadores do ensino-aprendizagem de LI/LE, os gêneros do discurso podem, segundo a proposta de Rojo (2007a), ilustrada a seguir, ser especificamente compreendidos como recursos de análise do funcionamento da aula.

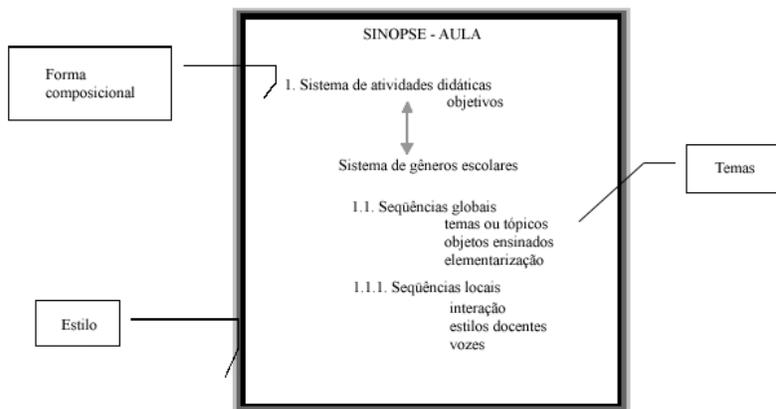


Figura 1- Proposta de análise (ROJO, 2007a, p. 1769)

De forma semelhante, extrapolando o propósito de análise do funcionamento interno da sala de aula de línguas, penso que os gêneros podem igualmente organizar conteúdos diversos, constitutivos de variadas formas e níveis de concretização do processo educacional. A meu ver, temas (no sentido bakhtiniano do termo) marcam e propulsionam o

modo como organizamos e materializamos os sistemas de atividades e gêneros que podem vir a constituir um planejamento ou um plano de curso ou aula, por exemplo. Em casos de sequências didáticas ou planos de aula, temas propulsores, que dimensionam e orientam a seleção de objetos de ensino para o desenvolvimento de atividades ou de módulos de atividades, encontram-se intrinsecamente articulados à transversalidade, por seus conteúdos temáticos, por sua vez voltados às bases sociais e culturais das relações humanas na sociedade.

Nesse contexto, os sistemas de atividades e gêneros, que estruturam tais conteúdos, caracterizam a forma composicional desse plano. É importante destacar que, ao serem tratados como objetos de ensino, organizadores e mobilizadores de conteúdos e conhecimentos, os gêneros podem materializar-se de diferentes maneiras, revelando-se por vezes intercalados ou, ainda, sobrepostos (híbridos), conforme já explicava Bakhtin (1988 [1934-35]), o que vai marcar o estilo, nesse modo de se pensar a materialização didática.

Assim sendo, o estilo revela-se pela maneira como articulamos diferentes vozes, línguas e linguagens sociais, por meio dos sistemas propostos.

Nesse contexto, reiterando o pensamento bakhtiniano de que nada é fechado e acabado, entendo que temas outros podem também se fazer presentes nos diferentes níveis de concretização do ensino de LI, na medida em que permitimos o plurilinguismo adentrar e marcar todo o processo. Nessa perspectiva, penso ser possível viabilizarmos práticas que levem ao desenvolvimento de multi ou transletramentos (ROJO, 2009a, p. 115), que sustentem uma formação plurilíngue, crítica, protagonista e transformadora por natureza.

A figura que segue busca sistematizar as propostas supramencionadas.

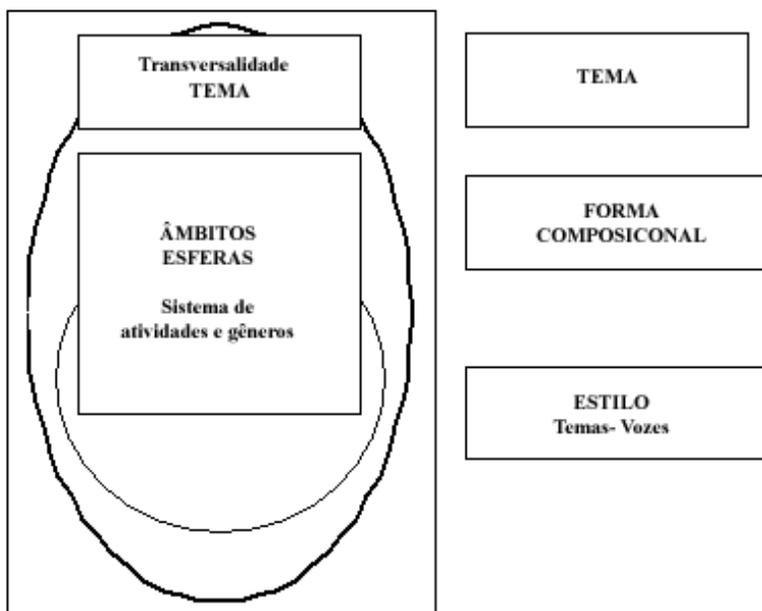


Figura 2 : Proposta de recontextualização didática

É importante ainda destacar que, conforme já sinalizavam Schneuwly e Dolz (2004), quando adotados como objetos de ensino, os gêneros deixam de ser apenas instrumentos para a interação verbal (multissemiótica), para ingressarem em uma situação de produção que difere daquela que orienta, originalmente, seu funcionamento social. A esse respeito, corroboro a proposta dos autores citados, no sentido de se tomar como objetivo central do processo educativo o domínio dos gêneros considerados importantes para a formação do aluno em contextos socioculturais específicos, considerando-se toda sua diversidade e buscando-se aproximar as atividades escolares às situações sociais nas quais esses gêneros se façam presentes.

Caminho na mesma direção ao retomar pressupostos defendidos por Rocha (2006), salientando que uma proposta adequada fundamenta-se na tomada do gênero como objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), o que implica, portanto o ensino *dos gêneros* em LI. Da mesma forma, essa proposta abarca também a idéia dos gêneros como instrumentos de ensino-aprendizagem, o que nos remete, por sua vez, ao ensino de LI *por intermédio* destes.

Dentro desses parâmetros, o trabalho com gêneros poderá possibilitar que a criança, aluno do EFI, vivencie o inglês por meio de situações de interação significativas e situadas, embasadas na transversalidade, orientadas tematicamente e relacionadas aos diferentes âmbitos e esferas (ROJO, 2009b) em que se fundam as relações humanas, como retrata a figura apresentada.

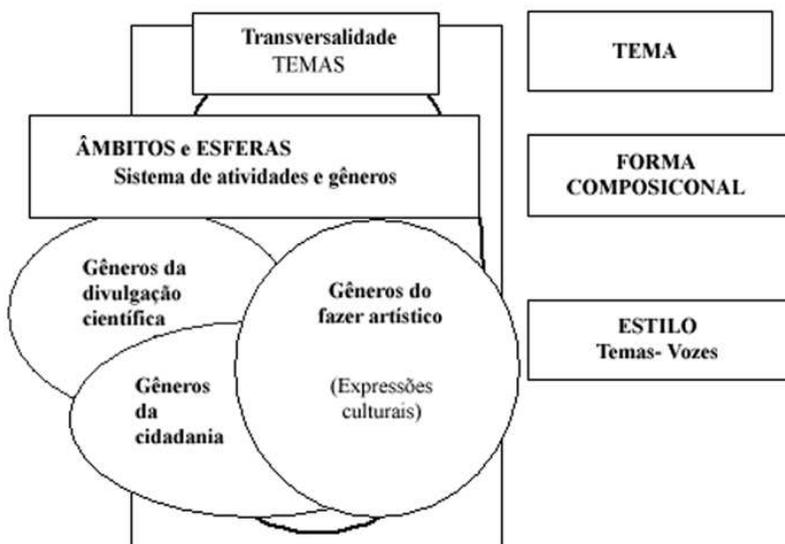


Figura 3- Proposta para organização do ensino de LI no EFI

Mostra-se ainda pertinente pontuar, que as práticas embasadas nas diretrizes apresentadas podem constituir-se pela combinação (interpolação ou hibridação) de gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos propostos. A ideia central, entretanto, é que se tome o plurilinguismo, além da inter/transculturalidade, como força motriz de todo o processo, permitindo-nos, na aula de línguas do EFI, trabalhar a criticidade, proporcionar a motivação, viabilizar a cooperação, e, acima de tudo, promover o crescimento do aluno, ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo multiletramentos, de forma ética, respeitando-se, principalmente, seu universo e sua natureza como aprendiz de línguas.

Diante de todo o exposto, finalizo minhas reflexões enfatizando a necessidade e a importância de que, a cada dia, um maior número de trabalhos seja desenvolvido na área de ensino-aprendizagem de LE na infância, em seus diversos contextos, a fim de que possamos fortalecê-la e torná-la um campo que venha, de forma contínua, significativa e efetiva, contribuir para que a educação linguística em nosso país possa evidenciar-se, como advogam as premissas freirianas, um ato de amor, fortalecimento e liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS-PETERSON, A. A. (2008). Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 47, p. 323-340.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. (2000/2001). Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e fatos. In: *Contexturas- Ensino Crítico da Língua Inglesa*, n. 5, p. 11-27.
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. (2004 [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (2003 [1979]). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1988). *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Editora Hucitec.
- BALL, A. F; FREEDMAN, S. W. (Eds.). (2004). *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARBOSA J. P. (2001). *Trabalho com Gêneros de Discurso: Uma Perspectiva para o Ensino de Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestre) – Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP).
- BAZERMAN, C. (2004). Intertextualities: Volosinov, Bakhtin, Literary Theory, and Literacy Studies. In: BALL, A. F; FREEDMAN, S. W. (Eds.). *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 53-65.
- BAZERMAN, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.
- BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. New Edition. London: Penguin.
- BROWN, D. (2001). *Teaching by Principles*. New York: Pearson Education.

- BRUTON, A. (2005). World English: the medium or the learning? A reply to Kanavillil Rajagopalan. *ELT Journal*, v. 59/3, p. 255-257, Oxford University Press.
- CAMERON, L. (2001). *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANAGARAJAH, S. (2005). Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (Eds.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Erlbaum. p. 3-25.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1/1, p. 1-48.
- CELANI, M. A. A. (2004). Chauvinismo Lingüístico: uma nova melodia para um velho tema?, in: SILVA, F.L. e RAJAGOPALAN, R. (Orgs.). *A Lingüística que nos faz falar – Investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial. p 119-129.
- COMBER, B. (2006). Critical literacy: What does it look like in the early years? In: HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE Publications. p. 355- 368.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (2001). O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem Ensino*, Pelotas, v. 04, n. 1, p. 11-36.
- _____. (2007). Transculturalidade e Transglossia: Para Compreender o Fenômeno das Fricções Lingüístico-Culturais em Sociedades Contemporâneas sem Nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras. p. 23-43.
- CRISTOVÃO, V. L. L. (2002). O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna. p. 95-106.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (2006). Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna. p. 37-55.
- ELLIS, G. (2004). Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class. *Thresholds* Disponível em: <http://www.w.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf> Acesso em 18 dez.
- EVANS, J. (Eds.). (200). *Literacy moves on*. Portsmouth: Heinemann.
- FALLUH, H. M. (1978). *O Fator Idade e o Início do Aprendizado de uma Língua Estrangeira: Estado Atual das Pesquisas*. Dissertação (Mestre)– Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP).
- FARACO, C. A. (2003). *Linguagem & dialogo: As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- FIORIN, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Àtica.
- GEE, J. P. (2005). *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge.

- GIDDENS, A. (2005). *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed.
- GIRARD, D. (1974). *Enseignement précoce des langues vivant*. National Ministry of Education, France.
- GRADDOL, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). (2005). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). (2006). *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE Publications.
- JOHNSTONE, R. (2002). Addressing "The Age factor": Some Implications for Language Policy. Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. *Reference Study*. Council of Europe, Strasbourg.
- KOSTOGRIZ, A. (2005). Dialogical imagination of (inter)cultural spaces: Rethinking the semiotic ecology of second language and literacy learning. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers. p. 189- 210.
- KUBOTA, R. (2004). Critical Multiculturalism and Second Language Education. In: NORTON, B; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical Pedagogies and language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 30-52.
- KUBOTA, R. (2001). Learning Diversity form World Englishes. *Social Studies*. Michigan: Gale Group.
- KUMARAVADIVELU, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven/London: Yale University Press.
- KUO, I-CHUN. (2006). Addressing the issue of teaching English as a língua franca. *ELT Journal*. V. 60/ 3, p. 213-221, Oxford University Press.
- LANDAY, E. (2004). Performance as the Foundation for a Secondary School Literacy Program: A Bakhtinian Perspective. In: BALL, A. F; FREEDMAN, S. W. (Eds.). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. p 107-128.
- LENNENBERG, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.
- LIN, A. M. Y.; LUK, J. C. M. (2005). Local creativity in the face of Global domination: Insights of Bakhtin for teaching English for dialogic communication. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers. p. 77-98.
- MAHER, T. M. (2007). Do Casulo ao Movimento: A Suspensão das Certezas na Educação Bilíngüe e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras. p. 23-43.
- McKAY, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University.
- McKAY, P. (2006). *Assessing Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARANDINO, M. (2004). Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação*, maio/junho/julho.

- MATSUDA, A. (2003). Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. *TESOL QUARTERLY*, v. 37, n. 4, p. 719-729.
- MITCHELL, R.; MYLES, F. (2002). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. (2004). Linguagens, códigos e suas tecnologias. In SEB/MEC. *Orientações curriculares do EM*, p. 43-46.
- MOITA LOPES, L. P. (2005). Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: EDUCAT. p. 49-67.
- MOON, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- MOON, J. (2005). Teaching English to young learners: the challenges and the benefits. *British Council*.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1999). Does Younger = Better?. *Matters*. TESOL.
- PAHL, K.; ROWSELL, J. (Eds.). (2005). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing/SAGE Publications Company.
- PAHL, K.; ROWSELL, J. (Eds.). (2006). *Travel notes from the New Literacy Studies: Instances of practice*. UK: Multilingual Matters Ltd..
- PINTO, A. P. (2002). Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna. p. 47-57.
- RAJAGOPALAN, K. (2004). The concept of World English and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58/2, p. 111- 117, Oxford University Press.
- _____. (2005a). A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 135-159.
- _____. (2005b). O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês da Escola Pública*. Pelotas: EDUCAT. p. 37-48.
- _____. (2009). O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: Editora Parábola. p. 39-58.
- RIXON, S. (1999). *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. London: Longman, British Council.
- ROCHA, C. H. ; SILVA, K. A. (2007). O professor de língua estrangeira em formação: os gêneros discursivos como meio para o desenvolvimento de competências. In: CONSOLLO, D. A.; SILVA, V. T. (Orgs.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desenvolvimento profissional*. São José do Rio Preto: HN. p. 71-79.
- ROCHA, C. H. (2006). *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. (2007). O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público nas transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moria. p. 1-34.

- ROCHA, C. H. (2008). O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz. p. 15-34.
- ROJO, R. H. R. (2006). Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola. p. 253-276.
- _____. (2007a). Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin- Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas Didáticas. *Anais do SIGET*, p. 1761-1776.
- _____. (2007b). Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Volume Comemorativo do Jubileu de Prata do DLA/UNICAMP*. Campinas: Mercado de Letras. p. 339-360.
- _____. (2008). Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola. p. 73-108.
- _____. (2009a). *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- _____. (no prelo). Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M. G.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: a contribuição dos livros didáticos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica/CEALE, 2009b.
- ROJO, R.H. R.; ROCHA, C. H.; GRIBL, H.; GARCIA, F. C. (no prelo) Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. *Anais do II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos*. Rio de Janeiro, RJ: PUC-RJ.
- ROWE, D. W. (2006). The nature of Young children’s authoring. In: HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE Publications. p. 258- 270.
- SCARAMUCCI, M. V. R. (2000). Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, v. 36, p. 11-22.
- SCARAMUCCI, M. V. R.; COSTA, L.; ROCHA, C. H. (2008). A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz. p. 85-114.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004). Os gêneros escolares _ das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Eds.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.
- SHIELDS, C. M. (2007). *Bakhtin*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- SEWELL, A. (2009). World Englishes, English as a Lingua Franca, and the case of Hong Kong English. *English Today* 97, v. 7, n. 1, p. 37-43, march.
- SILVA, A. (1997). *Era uma vez... O Conto de Fadas no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: O Gênero como Instrumento*. Dissertação (Mestre) – Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP).
- SOUZA SANTOS, B. (Org.). (2005). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- STAR, S. L., GRIESEMER, J. R. (1989). Institutional Ecology: “Translations and Boundary Objects: Amateurs and professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, vol. 19, p. 387-420. London: SAGE.

VITANOVA, G. (2005). Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005. p. 149-169.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

WOOD, D. (1998). *How Children Think and Learn*. London: Blackwell Publishing.